

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury

## **REFLEKTIVNÍ AKTIVITY VE VÝUCE LITERATURY**

Literary Response Activities in Teaching Literature

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Autorka diplomové práce: Denisa Slavíková  
Kotnovská 139, Tábor 39001

Obor studia: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – anglický jazyk a český jazyk  
prezenční studium

Rok dokončení diplomové práce: 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Táboře, dne 20.11.2008

*Flan'kova*

# Obsah

Úvod	4
Teoretická část	
1. Co je teorie literatury	7
1.1. Exkurs a interpretace Louise Rosenblattové	8
1.2. Aplikace teoretických modelů Reggie Routmanové	13
2. Teorie a literární analýza: aktivní čtenář a nové interpretace	16
3. Pedagogicko-psychologická východiska	25
3.1. Motivace	25
3.2. Rozdílné typy žáků	27
3.3. Tvůrčí síla	31
3.4. Páření	33
3.5. Emoce	35
4. Estetické vnímání a doznívání	40
4.1. Estetické čtení	40
4.2. Estetické doznívání	43
5. Osobnostní vlivy, školství a cíle výuky literatury	46
5.1. Kvalitativní vzdělávací programy	47
5.2. Cíle výuky literatury	53
6. Zavedení aktuální práce	60
6.1. Formování pravidel	61
6.2. Modelování postavy	64
6.3. Pravidla vnitřního vyučování	65
7. Závěrečné připomínky	66
Praktická část	69
8. Recepty řešení na hodiny literatury	70
8.1. Dramatizace	73
8.2. Všechny jsou	81
8.3. Myšlenkové mapy a organizéry	85
8.4. Písemná práce	86

Děkuji PhDr. Ondřeji Hausenblasovi a Mgr. Ivaně Motýlové za jejich cenné rady.

# Obsah

Úvod .....	4
------------	---

## Teoretická část

1. Co je to reflexe? .....	7
1.1. Evokace a interpretace Louise Rosenblattové .....	8
1.2. Aplikace reflektování podle Reggie Routmanové .....	13
2. Transakční teorie aneb aktivní čtenář a meze interpretace .....	16
3. Pedagogicko-psychologická východiska .....	25
3.1. Motivace .....	25
3.2. Rozdílné typy žáků .....	27
3.3. Tvořivost .....	31
3.4. Paměť .....	33
3.5. Emoce .....	35
4. Estetické vnímání a doznívání .....	40
4.1. Estetické čtení .....	40
4.2. Estetické doznívání .....	43
5. Požadavky současného školství a cíle výuky literatury .....	46
5.1. Rámcové vzdělávací programy .....	47
5.2. Cíle výuky literatury .....	53
6. Zavádění aktivit do praxe.....	60
6.1. Formulování pravidel .....	61
6.2. Modelování procesů .....	64
6.3. Pravidla tvořivého vyučování .....	65
7. Na co se připravit .....	66

## Praktická část

8. Receptář (nejen) na hodiny literatury .....	70
8.1. Reflektivní otázky .....	71
8.2. Dramatizace .....	75
8.3. Výtvarná činnost .....	81
8.4. Myšlenkové mapy a organizéry .....	85
8.5. Psaní slohu .....	86



8.6. Literární kroužky .....	88
8.7. Čtenářský deník .....	91
8.8. Prezentace .....	94
9. V praxi .....	95
9.1. Prima .....	97
9.2. Kvinta .....	113
9.3. Septima .....	117
<b>Závěr</b> .....	121
<b>Bibliografie</b> .....	124
<b>Abstrakt</b>	
<b>Abstract</b>	
<b>Klíčová slova</b>	
<b>Přílohy</b>	

... a taková literatura vykrásluje do detailů tiše a tiše takových  
... a taková literatura vykrásluje do detailů tiše a tiše takových  
... a taková literatura vykrásluje do detailů tiše a tiše takových  
... a taková literatura vykrásluje do detailů tiše a tiše takových

**Poznání, zvláště pak o literatuře, není něco, co se dá nalézt  
v odborných knihách, nebo něco, co může učitel žákovi předat.  
Každý jednotlivec musí vystavět své poznání sám skrze interakci  
s texty a s jinými čtenáři.**

R.E. Probst, 1987

**Slova vytvářejí světy.**

(reklamní slogan knihkupectví Bookshop Anagram)

# Úvod

„Slova vytvářejí světy.“ Umělecká literatura vykresluje do detailů tisíce a tisíce takových mikrokosmů. Čtenáři do nich nahlízejí, někdy se rozhodnou i vstoupit a projít se po jednom z literárních lesů, jak malé, ale nesmírné světy literatury nazval Umberto Eco (1997). Čtenářem, který ví, kudy se vydat a jak nezabloudit, se člověk nestává automaticky, když se naučí rozumět významům napsaných slov. K takovému druhu čtenářství vede cesta čtenářské, ale i životní zkušenosti. Ovšem i celoživotní čtenář může texty číst téměř doslovně a ztrácet to jedinečné, co autor vepsal mezi řádky – co však svému čtenáři chtěl sdělit. Jedním z cílů výuky literatury ve škole je výchova celoživotních čtenářů, kteří textům budou rozumět, budou přemýšlet o možných interpretacích, klást si spolu s autorem závažné otázky, ale také budou prostě číst rádi. Kniha se v jejich rukou mění z pouhého fyzického předmětu na nástroj poznávání a potěšení.

Dosavadní používané metody výuky k naplnění tohoto cíle nevedou. Výklad zaměřený na fakta a pojmy z literární historie a teorie, který stále ještě převažuje na mnohých českých školách, se ukázal jako neúčinný v podprůměrných výsledcích výzkumů čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Zprávy, že české děti neumí číst, tzn. nerozumí přečtenému, a že málo čtou, se objevily ve všech médiích. Příčiny se hledají v rodině, ve společnosti a především v metodách školní výuky. Česká školní inspekce upozornila na faktory, které rozhodně nepřispívají k tomu, aby se děti staly celoživotními poučenými a kritickými čtenáři: přehnaný důraz kladený na faktografické znalosti, převaha frontální výuky (a tedy málo příležitostí k rozvoji komunikačních dovedností) a rozdělování tří vzájemně provázaných složek vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (jazyková, literární, slohová a komunikační výchova).

Tato práce si klade za cíl nabídnout možnost, jak se z tohoto začarovaného kruhu dostat. Zabývá se řešením příčin problémů se čtenářstvím ve školním prostředí, konkrétně v hodinách literární výchovy na druhém stupni základní školy a na střední škole. Technicky šesták už umělecký text číst umí, jak mu ovšem rozumí, dokáže-li si na základě textu představit, co čte a jak se cítí fiktivní postavy, to už tak jisté není. Domnívám se, že k hlubšímu vhledu a přemýšlení na vyšší úrovni mohou žák-čtenáře vést aktivizační metody, které ho podporují v tom, aby se nad textem tázal, představoval

si ho vizuálně, vracel se k němu v případě neporozumění atd. Reflexí procesu čtení a chápání textu dochází čtenář k zážitku, ale také k lepšímu porozumění. Jen tehdy má šanci nalézt v umělecké literatuře zdroj životní zkušenosti. Dlouhé procházky literárními světy totiž nejsou samoučelné.

Inspirací k výběru tématu diplomové práce mi byly semináře PhDr. Ondřeje Hausenblase, v nichž výuka literatury získávala jiný směr a smysl než memorování seznamů autorů a děl, jaké jsem sama ve škole zažila. Dále to byly hodiny několika zkušených a tvořivých učitelek, které jsem mohla pozorovat při práci ve třídě, a kniha Reggie Routmanové *Invitations* (1991), na kterou se v této práci často odkazuji. Routmanová přikládá práci s textem a reflektování ve výuce literatury velkou důležitost:

Největší síla literatury spočívá v tom, že pomáhá studentům, aby se vyvíjeli jako kritičtí čtenáři, pisatelé a myslitelé. Jako dospělí jsou to lidé, kteří si při čtení kladou v mysli otázky, dokládají své názory, zaujímají uvážená stanoviska k tématům, čtou noviny analyticky, pochybují o smyslu politickém žargonu a chovají se jako přemýšliví občané. Pokud máme promyšleně vychovávat studenty pro budoucnost, literatura může být prostředkem k myšlení na nejvyšších úrovních. (1991, s. 133)

Práce obhazuje význam reflektování v hodinách literatury z hlediska pedagogicko-psychologického a didaktického. Vhodnost a výhody zapojení reflektivních aktivit do výuky jsou v teoretické části nahlíženy z aspektů, které považuji za podstatné: pedagogika a psychologie, estetické vnímání a požadavky současného školského systému, včetně cílů výuky literatury. Definice procesu reflexe se opírá zejména o transakční teorii Louise Rosenblattové, kterou vidím jako východisko pro didaktickou interpretaci textu. Třetí kapitola se z pedagogicko-psychologických hledisek zabývá vlivem reflektování na motivaci žáků, paměťové zpracování látky a tvořivost. V neposlední řadě vysvětluje důležitost emotivního prožívání umělecké literatury a důvod, proč aktivity mohou prospívat typologicky odlišným studentům.

Zavádění reflektivních aktivit do hodin literatury otevírá další neliterární témata, která ovšem z hlediska didaktiky nelze přehlédnout. Změna přístupu ve vyučování je dlouhodobým procesem, který se skládá z drobných krůčků na cestě k bezpečnému a tvořivému třídnímu klimatu. Žáci přebírají část zodpovědnosti za chod hodiny a také za své vlastní učení, proto na tuto změnu ze zavedeného autoritativního na demokratické

vedení potřebují být připraveni. Praktické rady, jak úspěšně zavádět reflektivní aktivity, poskytují dvě poslední kapitoly teoretické části - Pravidla při reflektování a Na co se připravit.

Reflektování literatury je běžné v anglofonních zemích a v tomto směru jsem využila svého studijního pobytu na St. Patrick's College v Irsku, abych načerpala inspiraci k tomu, jak se dá vyučovat literatura a čtení s porozuměním zároveň. Z anglické odborné literatury a internetových zdrojů jsem nashromáždila receptář reflektivních aktivit, které uvádím i s komentářem v praktické části práce. Aktivity doplňují přiložené praktické materiály přizpůsobené pro české prostředí. Pro orientaci a terminologickou jednoznačnost uvádím za pojmy z anglické odborné literatury i jejich anglické ekvivalenty.

V závěrečné kapitole praktické části popisuji vlastní zkušenosti z výuky literatury na gymnáziu Svatopluka Čecha v Praze-Tróji, kde jsem aplikovala reflektivní aktivity do praxe. Podrobné plány hodin jsem okomentovala a doplnila návrhy na zlepšení. Cílem tohoto učitelského praktika bylo prakticky ověřit možnosti zavedení reflexe do výuky literatury na běžné škole. Výsledky pozorování jsou shrnuty v úplném závěru práce.

## Teoretická část

### 1. Co je to reflexe?

V první řadě je nutné definovat význam termínu **reflexe**, v němž bude v této práci používán. Definice je poněkud problematická, protože v oblasti didaktiky slovo *reflexe* svůj význam už nese. Reflexe běžně označuje celkové zhodnocení na závěr hodiny, uzavírá vyučovací proces shrnutím toho, co jsme se naučili, jak nám práce šla atd. Otázky typu „S kým se mi dnes dobře spolupracovalo?“, „Jak se mi dařilo plnit mou roli ve skupině?“, „Co mi dělalo problémy?“ směřující k reflektování aktivity samotné, jsou tedy jakousi „meta-reflexí“.

V jiném smyslu je reflexe používána v modelu E – U – R<sup>1</sup>, kde tvoří třetí a poslední fázi učení, během níž se „žák ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit).“ (Hausenblas a Košťálová, 2006c) V tomto smyslu tedy reflexe není pouhé ohlédnutí se zpět, ale je to fáze, během níž se žák stále učí. Základní i tento transformovaný význam v této práci ještě dále měníme a aplikujeme ho na výuku literatury. Kombinujeme dva významy reflexe – používáme ji jako fázi hodiny literatury, která přichází po čtení v podobě reflektivních aktivit, ale také jako samotný proces reflektování probíhající při četbě.

Reflektováním bude myšlena určitá reakce čtenáře vyvolaná předloženým textem. Část tohoto pro didaktiku literatury velmi důležitého procesu se odehrává už v mysli čtenáře při prvním čtení textu. Tato fáze je těžko postižitelná, protože je absolutně individuální a probíhá nevyslovená uvnitř nás samých. Do jisté míry je možné ji zachytit, pokud čteme a přemýšlíme u toho nahlas. Takovým způsobem učitel může na sobě ukázat, jak lze text číst a rozumět mu. Čte text po větách či kratších odstavcích a mluví o tom, co mu text evokuje, jaké má pocity a proč, předvídá, táže se. Snaží se do slov vpravit to, o čem při četbě přemýšlí – modeluje myšlenkové procesy. (Košťálová, 2001) Kvalitu této první vnitřní interakce ovlivníme také rozvíjením další fáze, tentokrát vnější, tzn. „reagováním“ na již přečtený text mluvením o něm, psaním, dramatickým ztvárněním, uměleckým zobrazením či jiným způsobem.

Tato druhá vnější fáze vystihuje námi myšlený význam termínu *reflexe* (reflektovat, reflektivní aktivity), o jejíž důležitosti pro rozvoj čtenářství pojednává tato práce. Oběma fázím procesu čtení se věnuje mnoho angloamerických autorů, neboť v anglicky mluvících zemích se učitelé tradičně zaměřují na čtenáře samotného, na jeho pochopení textu a čtenářský zážitek spíše než na představení velkého množství autorů. V názvech těchto publikací se velmi často objevuje anglický termín *response*, který se stal základem pro český překlad *reflexe*. Např. známá recepční teorie, která navazuje na Louise Rosenblattovou, se v angličtině nazývá *reader-response theory*.

---

<sup>1</sup> E – U – R je model plánování výuky inspirovaný pedagogickým konstruktivismem. Sleduje přirozený proces učení, tak že jej rozděluje do tří fází – evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Podrobně se k tématu vyjadřují Hausenblas a Košťálová v Kritických listech (2006a, 2006b, 2006c).



Anglické *response* zahrnuje obě fáze, a proto není snadné jej přeložit a vytvořit v češtině fungující termín. *Response* znamená odezva, odpověď, ohlas či reakce. Toto slovo označuje reakci či odezvu vázanou na podnět. Slovní spojení *literary response*, mnohokrát opakované v odborné literárněvědné a didaktické literatuře (např. jako *responsive reading*, *reader-response theory*, *the Constructively Responsive Reader Model*<sup>2</sup>), označuje reakci čtenáře na čtený text, jak tu prvotní, která probíhá při dekodování textu, tak tu následující, při níž čtenář aktivně pracuje s textem již dekodovaným. *Literary response* nalezneme v odborné literatuře v obou významech, což si ukážeme na příkladu dvou knih důležitých pro tuto práci: *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1978) Louise Rosenblattové a *Invitations* (1991) od Reggie Routmanové.

### 1.1. Evokace a interpretace Louise Rosenblattové

Louise Rosenblattová v knize *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1978) detailně rozebírá interakci čtenáře a textu. Mezi nimi dochází k tzv. transakci, při níž čtenář spoluvytváří text tím, že ho čte, a probouzí ho tak ze spánku na papíře. Její transakční teorie popisuje první vnitřní fázi interakce, v její terminologii tzv. evokaci. Tato interakce spočívá v individuálním dekodování textu, které zároveň proniká do individuální interpretace textu. Následující citát z publikace poukazuje na oba významy anglického *response*:

*We can recognize that what the reader brings to the text enters into both streams of response – the evocation and the reaction. (podtrž. autor)*

Je možné rozpoznat, že to, co čtenář vnáší do textu, proniká do obou proudů reflexe – evokace a reakce. (pozn. do vnitřní a vnější reflexe) (1978, s. 55)

Rosenblattová rozděluje reflexi (angl. *response*) na dvě fáze, které nelze vždy jasně oddělit: **evokaci** a **interpretaci**. „Evokace uměleckého díla je formou zážitku [díla] v reálném světě“ (tamtéž, s. 32) a probíhá při čtení textu. Čtenář si text čte „po svém“, oživuje dílo již jednou vytvořené, začíná tam, kde autor skončil. Každý si například čte báseň ve svém vlastním vnitřním rytmu s důrazy na vybraných slovech. Tento vnitřní hlas se čtenář od čtenáře liší. Už v této fázi se souběžně zapojuje proud pocitů a postojů vyvolaných textem. Další fází je interpretace zahrnující „úsilí nějakým způsobem popsat

---

<sup>2</sup> PRESSLEY, M., AFFLERBACH, P.P. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1995.

prožitou evokaci díla“ (tamtéž, s. 70) Při interpretaci dochází k hledání smyslu textu, např. metafor v básni, ale také smyslu textu pro nás samé. Obě významové složky jsou neodmyslitelně spjaty – co znamená slovo, slovní spojení nebo dokonce celý příběh obecně a co znamená pro mě? Nejprve hledáme význam slova v kontextu ostatních slov a poté v kontextu naší zkušenosti.

Pro školní praxi jsou důležité obě fáze, které jsme v předchozím textu nazvali vnitřní a vnější reflexí. Pro uchopení předloženého textu studenti potřebují dostatek prostoru pro vlastní evokaci a následně interpretaci. Rychlé společné čtení bez možnosti pozastavit se a zamyslet se alespoň nad určitým aspektem textu nevede k čtenářskému zážitku. Výsledkem takové práce s texty, které jsou podávány v rychlém sledu (přinejlepším jeden v jedné hodině literatury), není lepší vzdělanost studentů, jak si mnozí učitelé pravděpodobně myslí. V podstatě jen podporujeme studenty v rychlém vnímání textu bez hlubšího zamyšlení a pochopení, podporujeme něco, proti čemu jinak bojujeme a na co si stěžujeme. Návyk rychlejšího, ale povrchního vnímání vznikl nejen na základě fenoménů moderní doby, např. sledováním televize a trávením velkého množství času na počítači, ale také proto, že hlubšímu vnímání textu se studenti neučí. Dovednost chápat do hloubky není zdaleka přirozená. Získáváme ji učním, pomaleji z vlastní zkušenosti, nebo rychleji pod vedením pedagoga.

Práce započatá na prvním stupni základní školy, kde je procesu čtení věnována poměrně důkladná pozornost, je obvykle přerušena v šesté nebo sedmé třídě, kdy začne „rychlý výklad“ literární historie. Jsou dokonce i učitelé, kteří práci s textem ve vyšších ročnících střední školy úplně vynechávají, aby stihli probrat množství autorů domácí a světové literatury, které považují za nutné a vyžadují je u maturity. Tím se ale literatura přesouvá spíše do dějepisu a její nezastupitelná specifická mizí; umělecký a estetický aspekt je ztracen. V nejhorším případě je ztracen i potenciální celoživotní čtenář, pro kterého literatura získala nálepku NEUŽITEČNÁ NUDA.

Vraťme se k reflexi jako možnosti, jak tento neblahý výsledek zvrátit. Reflexe je zpola automatická činnost, kterou však můžeme přenést do vědomí a zkvalitnit ji. Evokace probíhá spíše nevědomě, nemůžeme se totiž odpoutat sami od sebe, od svého vnitřního hlasu. Ten se v časovém horizontu mění s tím, jak se mění naše osobnost. I když i zde má učitel možnost ovlivnit kvalitu evokace studentů aktivitami před čtením (angl. pre-reading



activities) a přemýšlením nahlas (angl. think-aloud), modelováním své vlastní evokace. Interpretace však nabízí více možností k rozvoji. Člověk se jí během života učí s přicházejícími zkušenostmi, nejen životními, ale i čtenářskými. Mezi kvalitou a hloubkou interpretace a kvalitou čtenářského zážitku panuje přímá úměra - čím lepší reflexe, tím lepší zážitek z textu.

Než dojde k samotnému čtení, tedy k počátku procesu evokace, je možné se na četbu připravit, naladit se. Stává se i v běžném životě mimo školní třídu, že nějaká událost, vyprávění kamaráda nebo shlédnutí filmu zprostředkuje čtenáři zážitek, který dá právě čtené knize jiný význam. Někdy taková zkušenost přichází s léty a proměňuje naše chápání díla. Zkušenost s takovým účinkem souvisí s námi samými, s našimi pocity a s příběhem a otevírá cestu k lepšímu porozumění textu. V hodině lze této skutečnosti využít ve fázi před čtením, tzv. **aktivitami před čtením**. Tyto aktivity připravují půdu pro čtení a pochopení textu. Cíle aktivit se liší podle toho, jestli směřují více ke konkrétním znakům textu nebo k předchozí zkušenosti čtenáře. I když naším tématem jsou reflektivní aktivity, tedy ty přicházející po čtení textu, aktivity před čtením musí být zmíněny, protože k úspěšnému provedení reflexe vede vyvážená práce s textem nezbytně zahrnující i naladění čtenáře a předvídání problémů.

K vytvoření aktivit před čtením učitelé využívají různých zdrojů, např. **umění** (poslech hudby určitého uměleckého stylu, který bude probírán a ve srovnání s textem navozuje podobné či protikladné pocity; obraz ve stylu probíraného textu, např. impresionismus, dekadence, atd.). K naladění studentům poslouží také **brainstorming** na dané téma, otázky a **diskuse** (Jak jste se cítili, když...?; Kdy se vám naposledy stalo, že..., a jaké to bylo?), **předvídání** na základě názvu, ilustrace, tématu (Jaké tempo bude mít asi báseň o smutku / setkání milenců / rozchodu milenců?) atd. K lepšímu pochopení složitějšího textu přispějí aktivity směřované na **slovní zásobu** (najít slova, kterým nerozumíme ve slovníku, případně se dotázat ostatních). Různé typy aktivit se dají kombinovat, abychom z textu vytěžili maximum informací, a tak studentům usnadnili do textu proniknout a prožít ho (příklady aktivit před čtením viz Přílohy).

Z hlediska učení aktivity před čtením pomáhají učiteli zjistit Vygotského „zónu nejbližšího rozvoje“ studentů, do níž pak směřuje, aby učení bylo efektivní a zážitek možný v rámci schopností a znalostí studentů (Dorn a Soffos, 2005). Tento postup

vychází z **konstruktivismu**, který učení popisuje jako změnu schématu k řešení problému. V procesu učení se prvotní schéma mění. Při odpovídání na otázky, předvídání nebo představování si studenti aktivují své dosavadní znalosti o tématu, čehož můžeme využít i při vyučování literatury, nejen předmětů jako dějepis, přírodopis, zeměpis, chemie, atd. Mnoho příběhů popisuje realie a sociální situace, z nichž se studenti mohou poučit nebo je prožít a rozhodnout se, jak by je sami řešili. V tomto spočívá specifická literatura – nabízí estetický zážitek a obsahuje lidskou zkušenost. Při plánování aktivit před čtením je dobré si uvědomit, jaké cíle mají splnit:

- získat pozornost a zájem studentů (aktivovat kritické myšlení a smyslovou představivost)
- prozkoumat a aktivovat existující znalosti
- předvídat problémy (s textem, s tématem), a usnadnit tak práci s textem

Ke kvalitě evokace přispívají také **aktivity během čtení**. Jejich funkce se podobá aktivitám před čtením, protože někdy také pomáhají k vytvoření správné nálady. Probíhají však během čtení, váží se tedy přímo na evokaci, která se od procesu čtení nedá oddělit. Zadání může znít např. takto: „Zavřete oči a představujte si zvuky (obrazy, vůně, barvy, krajinu, postavu atd.), které uslyšíte za touto pasáží, kterou vám teď přečtu.“ Je jasné, že takový úkol přímo ovlivňuje evokaci, která probouzí text k existenci při každém čtení, ovšem největší sílu má při prvním setkání s textem nebo za delší dobu, během níž pozapomeneme předchozí zážitek. Slyší-li čtenář „Představujte si...“, soustředí se na určitý výsek své představivosti se zvýšenou pozorností a evokace během čtení bude v tomto směru bohatší, než by byla bez zadání úkolu. Z praktického hlediska tyto aktivity obrací pozornost čtenářů k textu a vedou k větší schopnosti **udržet pozornost během čtení** textu. V ideálním případě reflektivní aktivity navazují na aktivity před a během čtení. Pokud získají studenti se smysluplnou posloupností aktivit zkušenost, ~~v~~ že stojí za to se soustředit na každou z nich, jinak ztratí možnost aktivní spolupráce v hodině. *řed*

• • •

Reflexe textu tedy začíná čtením. Už ve fázi evokace dochází k porovnávání vlastní zkušenosti s textem. Jakmile začneme dekodovat znaky v textu, okamžitě startuje proces reflexe. Některá slova či slovní spojení mohou mít pro čtenáře zvláštní důležitost. Pozitivně vnímáme slova, která nám připomínají skutečnost, s níž máme dobrou zkušenost, např. slovo „maminka“ může vzbuzovat nejrůznější vnitřní reakce čtenářů. U někoho vyvolá nostalgii, vzpomínku na hodnou maminku, v jiném probudí lítost nebo

hořkost, protože jeho matka si v jeho očích zdrobnělé oslovení nezasloužila. Někdo jen nemá rád zdrobněliny. Každé slovo, každá věta a informace, kterou přináší, je v mozku porovnávána s naší zkušeností, čtenářskou, lidskou, životní. Aby však tento úžasný proces, který se odehrává v mysli každého čtenáře, mohl přinést nějaký výsledek vzhledem ke vztahu čtenáře a čteného textu, je třeba se mu více věnovat, rozvíjet ho a nejprve na něj obrátit vědomou pozornost. K tomu slouží zmíněné reflektivní aktivity vedoucí ke konkrétnímu formulování problémů, zodpovězení otázek, diskusi, uměleckému zážitku.

Pokud je cílem učitele literatury vychovávat zvědavé a motivované čtenáře, pak může napomáhat studentům rozvíjet druhou fázi reflexe vhodnými aktivitami a metodami. Nemohu nezmínit vlastní zkušenost. Až na vysoké škole jsem se naučila číst! Významu textu jsem samozřejmě rozuměla už dříve a jakožto průměrnému čtenáři mi čtení přinášelo radost i užitek. V jednom literárním semináři ale učitel modeloval proces svého porozumění textu a ukázal nám, jak lze s textem pracovat dál (tvoření otázek, dopisování závěru, předvídání, atd.). Zjistila jsem, jak plytké bylo moje vlastní porozumívání dříve. Po několika dalších hodinách jsem četla jinak. Mé myšlenky se ubíraly různými směry, jako by se přede mnou otevřela nová dimenze textů i mě samotné. A nebyla jsem sama. Podobnou zkušenost pocítovali i jiní studenti.

Rozvoj schopnosti reflexe není samoučelný, kromě větší citlivosti a vnitřní aktivity čtenářům přináší hlubší pochopení textu. Důraz na reflektování textů ve vyučování může vést ke zlepšení čtenářské gramotnosti, v níž čeští studenti neskórovali příliš dobře. Reflektivní aktivity mají své opodstatnění i v hodinách učitelů zastávajících literárně-historický přístup k vyučování literatury. I jejich cílem je, aby text studenti pochopili, a navíc spojení textu s vlastní zkušeností přináší výhodu lepšího zapamatování, o němž bude řeč později. Oslovíme-li paměť na více úrovních, zvyšuje se pravděpodobnost zpětného vyvolání informace.

## 1.2. Aplikace reflektování podle Reggie Routmanové

Druhý důležitý zdroj této práce, *Invitations* (1991) Reggie Routmanové, se věnuje reflektování literatury (angl. responding to literature) z více praktického hlediska. Tato kniha je doporučována studentům učitelství v Irsku (Dublin, St. Patrick's College<sup>3</sup>) v kurzech výuky čtení a psaní jako praktický zdroj metodiky. V poměrně rozsáhlé publikaci autorka komplexně zpracovala výuku jazyka od prvotního čtení a psaní až k výuce literatury. O tématu reflektování pojednává kapitola *Responding to Literature*, zabývající se i výukou studentů starších (v ČR druhý stupeň ZŠ a střední škola). Zatímco Rosenblattová se zabývá nejniternějšími procesy, které se odehrávají při čtení (první vnitřní fáze), a snaží se je důkladně popsat, Routmanová tyto poznatky aplikuje na praxi ve školní třídě. Rosenblattová se školnímu prostředí nevyhýbá, ale cílem její vědecké práce bylo něco jiného - vrátit čtenáři jeho důležitost z hlediska interpretace textu. Základní premisa její práce, totiž že čtenář text spoluvytváří a musí se s ním tedy počítat, vytvořila základ **recepční teorie čtenářství** (více v kapitole Transakční teorie a meze interpretace), z níž metodika Routmanové vychází. Ve své knize, která je v podstatě učebnicí pro učitele, s touto skutečností pracuje jako se samozřejmostí. Počáteční kapitoly rozebírají prvotní čtení a psaní, poté přechází ke způsobům, jak pracovat s literaturou u dětí mladšího školního věku. V tomto případě je výuka psaní a čtení úzce propojena a práce s textem zahrnuje i méně náročné reflektivní aktivity jako tvorba přebalu knihy, záložky, ale i obrázkové mapování příběhu. Dále uvádí příklady, jak pracovat s literaturou se staršími žáky. Zde najdeme aktivity složitější, např. psaní čtenářského deníku nebo literární kroužky.

Její kniha je užitečnou příručkou a zdrojem inspirace pro začínající i zkušené učitele, protože kromě krátkého zamyšlení nad tím, co se děje při čtení, nabízí vyzkoušené aktivity pro druhou fázi reflexe (např. zmíněné literární kroužky, deníky, diskusní skupiny, výroba malých knížek, obrázkové mapování příběhu, atd.) a typy k jejich úspěšné aplikaci. Autorka těží z vlastních dlouholetých zkušeností učitelky a uvádí konkrétní příklady reflektivních aktivit pro mladší i starší žáky. Některé z nich komentujeme v druhé části této práce (viz Receptář). O reflexi se vyjadřuje takto:

*The main response to literature in the classroom should always center around personal enjoyment, discussion, and activities that help connect the literature to the students' lives.*

<sup>3</sup> Bernadette Dwyer, BEd MSc, lektorka St. Patrick's College v Dublinu, kurs Reading II (součást cyklu Literacy), zimní semestr 2007/2008

*Above all, we want to the students to continue to choose to read and write. If the literature and related activities are well chosen, not only will comprehension be extended but students' lives will be enriched.*

Reflexe literatury ve třídě by se měla především soustředit na zážitek radosti, diskusi a na aktivity, které pomáhají propojit literaturu se životy studentů. Jde nám především o to, aby studenti sami pokračovali ve čtení a psaní. Pokud jsou literatura a související aktivity dobře vybrány, pak se rozšíří nejen chápání [textů], ale dojde i k obohacení života studentů. (1991, s. 88)

Stejné výstupy najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZŠ ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: „Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (2007, s. 18) Tomuto tématu se podrobně věnujeme v kapitole Požadavky současného školství a cíle výuky literatury.

Routmanová dále popisuje **význam reflexe**:

Písemná odpověď na otázku nebo písemné reflektování dojmů, nálad nebo účinku čtení, jak se zdá, podporuje kritické myšlení. Reflexe může být intelektuální nebo emocionální, osobní či obecná, nebo kombinovaná. V každém případě literární reflexe obvykle přesahuje pouhé shrnutí a výčet faktů. (1991, s. 103, podtrž. autor)

V hodinách literatury z nedostatku času dochází často právě jen ke shrnutí děje a zápisy do čtenářských deníků mívají stejnou strukturu. Takové záznamy nebo promluvy však postrádají smysl. Co je důležité a užitečné pro učitele a pro společnost? Aby člověk znal jména knih a děj příběhů, které pravděpodobně brzy zapomene, protože se jimi nezabýval delší dobu a neměl šanci je žádným způsobem prožít? Nebo na příbězích cvičit svou citlivost, kritické myšlení, prožívání a estetické vnímání, tedy takové schopnosti, které jsou v životě nesporně zapotřebí, a motivovat se k dalšímu čtení? Odpověď ponecháváme na každém učiteli. Každopádně je nutné si cíl hodin literatury ujasnit. Pro ty, kdo si vyberou zdánlivě komplikovanější cestu reflektování, reflektivní aktivity jsou konkrétním nástrojem vyzkoušeným učiteli v zahraničí a mnohými i u nás.

Aktivity před, během a po čtení mají za cíl **učinit proces čtení vědomým** a propojit jej se zkušeností čtenáře. Aktivity před čtením z našeho zkoumání vyřadíme, protože nemůžeme reflektovat něco, co jsme ještě nepřečetli. Tyto aktivity mají za úkol aktivizovat a připravit čtenáře, obrátit jejich pozornost určitým směrem. V hodině k těmto



aktivitám můžeme později odkázat a zahrnout do reflexe zkušenost, kterou nám přinesly. Reflexe však znamená zpětný odraz (z latinského *reflecto*, *reflexi* – ohýbat, obracet nazpět, odrážet). Stejně jako se světelné paprsky nemohou odrazit bez nastaveného zrcadla, nemůžeme myšlením reflektovat smyslovou zkušenost, pokud nám naše smysly žádnou nezprostředkují. Reflektujeme-li literární zážitek, je to, jako bychom se postavili před zrcadlo s otevřenou knihou v ruce. Reflektivní aktivity, o nichž bude řeč, jsou tedy ty, jež se vážou na text a podporují proces započatý čtením textu.



Následující **souhrnná definice** kompiluje výroky různých autorů o reflektování a zahrnuje vše, co zde bylo řečeno:

Reflektování literatury je způsob, jakým reagujeme na něco, co bylo čteno nebo slyšeno. Tento proces začíná před čtením, jakmile přemýšlíme o tom, co bude čteno, a pokračuje během a po čtení. Rosenblattová po mnoho let bojovala za to, že jednotlivec vytváří svůj vlastní význam transakcí (pozn. výměnou informací) s textem. Pokud se reflektivní aktivity provádějí přirozeně s texty, které byly přečteny nebo slyšeny, pomáhají studentům vyvinout hlubší porozumění a napomáhají jim spojovat to, co četli, s jejich osobní zkušeností. Tímto procesem se jednotlivci učí budovat význam a rozumět. (Cooper a Pikulski, 1997)

## 2. Transakční teorie aneb aktivní čtenář a meze interpretace

*Čtení jakéhokoli literárního díla je individuální a jedinečné zapojení mysli a pocitů určitého čtenáře. (Rosenblatt, 1994, Preface, s. XII)*

Předložíme-li před dospělého čtenáře s určitou zkušeností neznámý text bez uvedení autora, navodíme podobnou situaci, jaká se odehrává každý den ve školních třídách. Většinu autorů děti neznají a dokonce i na střední škole se stává, že představujeme někoho, o jehož proslulosti jsme si byli absolutně jistí. Úsměvný příklad jsem slyšela od svého kolegy. Jako středoškolský učitel zadal studentům úkol, aby si vybrali libovolnou báseň a naučili se jí z paměti. Před tabulí vyvolal dívku, která začala tím, že neví autora

ani název básně. Někde jí prý našla a líbila se jí. Pak spustila: „Jak lvové bijem o mříže/ jak lvové v kleci jatí...“ Potěšující bylo, že se jí zalíbil zrovna Neruda. Tato příhoda poukazuje na fakt, že ve školní třídě se může i notoricky známý text proměnit v novum. Čtenáři přistupují k textu bez znalosti předchozích, někdy dosti vyčpělých školních interpretací. Jejich přístup je často obohacující i pro učitele. Ten stojí před rozhodnutím, do jaké míry bude interpretaci usměrňovat a také jakou roli hrají žáci-čtenáři v jeho hodině literatury.

Otevírá se před námi nesmírný prostor literární interpretace a různých možných přístupů ke čtenáři. Jakou roli hraje text a jakou čtenář? Má jeden z nich navrch? Platí jen to, co nalezneme v textu, nebo i to, co si čtenář domýšlí? Všechno přece jen napsáno být nemůže. Je důležitý autor textu a doba, v níž dílo vytvořil? Existuje mnoho teorií a odpovědi se liší. Tato kapitola přibližuje transakční a recepční teorii tvořící základ pro pochopení procesu reflektování literatury. Dále se dotkneme tématu literární interpretace, které je však příliš široké, abychom ho zde vyčerpali. Zaměříme se proto na možnosti a meze literární interpretace ve školní třídě s ohledem na reflektivní aktivity.

Robert Scholes ve své knize o literární teorii a výuce angličtiny *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English* píše o procesu čtení toto:

Čtení je převážně nevědomá činnost. Příběh si můžeme přečíst jen za předpokladu, že jsme přečetli dostatek jiných příběhů, abychom porozuměli základním prvkům kódu vyprávění. Ideální čtenář sdílí kód s autorem a je schopen zpracovat text rychle a bez nedorozumění. (1985, s. 21n.)

Takového ideálního čtenáře však ve školní třídě najdeme těžko. Ještě do šesté třídy základní školy učitelé pracují s texty, které jsou pro danou věkovou skupinu žáků vhodné. Tak by to mělo pokračovat i dále, aby se text potkával s ideálním čtenářem, který je vyspělý přesně akorát ke čtení daného textu. Ovšem literatura jako výukový předmět si klade za cíl vzdělat žáky i v literární historii. Dochází k propojení výuky historie literatury, literární teorie a čtení literatury v jediném předmětu. Spojení to je velmi dobré, koneckonců se všechny zmíněné obory zabývají literaturou a vzájemně k sobě neodmyslitelně patří. Problém nastává v momentě, kdy jsou nabízené texty autorů mimo věkový i zájmový okruh daných čtenářů. Motivace mizí, literatura se stává nudným předmětem.

Vladimír Nezkusil píše například o nevhodnosti stěžejního díla české literatury, Máchova Máje:

Sice se zde naši žáci mohou chytout dějové kostry, ale pronikání k tomu, co je v jejich útrobách, v čem spočívá smysl této loupežnické historie, jim zůstane patrně skryto vzhledem k nedostačující čtenářské a zejména životní zkušenosti. Setrvání na úrovni děje by v nich pak mohlo zanechat zkreslenou představu o tomto stěžejním díle české poezie a možná i o poezii a literatuře vůbec. (2004b, podtrž. autor)

I kdybychom chtěli uvedení každého díla správně načasovat, nepodařilo by se vždy oslovit každého a navíc by ztrácelo smysl vyučovat literární historii vůbec. Stupnice náročnosti děl nekorresponduje s historickým vývojem. Jedinou cestu, jak se z tohoto začarovaného kruhu dostat ven, nalézáme v respektování věkových zvláštností žáka s jeho **omezenými interpretačními schopnostmi**.

Pokud učitel nepředkládá „vhodnou“ interpretaci, žáci dostávají možnost interpretovat po svém a projeví se, jak na tom jsou, jak textu rozumí, jaká je jejich životní zkušenost. Pak teprve přichází učitel s dobře formulovanými otázkami a úkoly a obrací pozornost k určitým aspektům textu. Kdyby prvňáček dostal k procvičování čtení bibli vytištěnou malými písmenky na papíře velikosti A6, nedivili bychom se, že mu čtení nejde a brzy ztrácí motivaci, i když číst zprvu chtěl. Pro jeho specifické potřeby jsou tištěny knihy velkými písmenky, s jednoduchým příběhem doplněným obrázky, aby ho čtení bavilo. Pro studenty druhého stupně ZŠ existují také mnohé knihy s vhodnou tematikou, ale ty nejsou předmětem vyučování literatury.<sup>4</sup> Pokud nechceme změnit autory a texty, které vyučujeme, pak se musíme soustředit na možnosti, které nabízí text, a také na čtenáře, který bude text číst. Kdyby mezi textem a čtenářem neexistovala žádná vazba, výuka klasických autorů na základní, často i střední škole by byla ztracena. Čtenář by k textu přistoupil, přečetl ho a neporozuměl. Naštěstí ve vztahu čtenáře a textu panuje jistá dynamika a na ní lze založit smysluplné vyučování literatury.

Louise Rosenblattová (1978) popisuje způsob, jakým zkušený čtenář přistupuje k neznámému textu. Nejprve si text přečte a zkoumá, jestli dává smysl. Pokud ne, zahájí pátrání po nějaké nápovědě, která by hádanku rozluštila. Vrací se zpět a čte znovu a

<sup>4</sup> O využití literatury pro dospívající ve výuce neliterárních předmětů (angl. content teaching) píše Thomas W. Bean v práci *Using Young-Adult Literature to Enhance Comprehension in the Content Areas* (2003). Uvádí také užitečné postupy, jak s knihami pracovat. Jeden z nich je popsán v Receptáři.



znovu. Doslovný význam jen málokdy stačí pro pochopení poezie i umělecké prózy. Čtenář se musí dostat ve svých myšlenkách „za text“. Tomuto zázračnému momentu předchází složitý myšlenkový proces, na jehož konci stojí pochopení a zážitek z textu.

Rosenblattová zkoumala zápisky pořízené dospělými zkušenými čtenáři, kteří se snažili zachytit tento proces uchopování významu.

... každý čtenář byl především aktivní, nevnímal jen hotový význam. Aktivně se podílel na výstavbě básně na základě vlastních reakcí na text. Musel čerpat ze svých zkušeností se slovními symboly, musel se probrat nejrůznějšími odkazy, které ho napadly. Aby to mohl udělat, musel nalézt nějaký kontext, k němuž by se tyto odkazy vztahovaly. Někdy bylo nezbytné znovu interpretovat předchozí části textu ve světle textu následujícího. Čtenář vlastně zcela nepřečetl první řádek, dokud nedočel ten poslední a nespojil je. Pohyboval se tam a zpět, jak se mu vybavovaly syntetizující prvky – kontext, persona a významové vrstvy. ... čtenáři si nevšímají jen znaků, které ukazují na jejich zkušenost s vnějším světem, ale na vědomí berou také své dojmy, pocity, vnitřní obrazy, postoje, asociace a nápady, které v nich evokovala slova a to, k čemu odkazují.“ (Rosenblatt, 1994, s. 10)

V centru pozornosti Rosenblattové stojí aktivní čtenář. Po období v interpretační vědě, v němž nehrál důležitou roli a byl jen jakýmsi neviditelným, přesto podstatným stínem, mu Rosenblattová vrací jeho důležitost. V roce 1938, tedy s předstihem dvaceti let, formulovala principy **transakční teorie** (angl. transactional theory) zakládající půdu pro komplexnější recepční teorii (angl. reader-response theory), populární v 60. a 70. letech ve Spojených státech a Německu, kde ji prosazovala tzv. kostnická škola. Transakční teorie zůstává u „výměny“ informací mezi čtenářem a textem a zkoumá způsob, jakým se výměna děje a jak to ovlivňuje interpretaci textu. **Recepční teorie** zahrnuje interpretaci a také didaktickou aplikaci. Absolutizací role čtenáře tvoří protipól strukturalistické myšlenky, že text existuje nezávisle na svých interpretacích. V recepční teorii, která je základem moderních vyučovacích metod, se interpretace textu neomezuje na jedinou možnou, i když na jistých mezích interpretace trvá.

Ve všech svých knihách se Rosenblattová obrací ke čtenáři jako k aktivní a nutné součásti literární interpretace. Dvě nejdůležitější knihy s touto tematikou vydala s velkým časovým odstupem – *Literature as Exploration* (Literatura jako bádání) vyšla v roce 1938

a *The Reader, the Text, the Poem* (Čtenář, text, báseň) v roce 1978. Do češtiny nebyla přeložena ani jedna kniha, přestože tvoří jedny ze základních pilířů moderních přístupů ke čtenářství a inspirovaly mnoho dalších vědecky i prakticky zaměřených prací. Již v první zmíněné knize formulovala jádro své teorie: „**Neexistuje nic jako generický čtenář či generické literární dílo [...] Čtení jakéhokoli literárního díla je individuální a jedinečné zapojení mysli a pocitů určitého čtenáře.**“ (Rosenblatt, 1994, Preface, s. XII) Během let vědecké práce a výuky prověřila východiska svého přístupu a na základě bohatých zkušeností vydala k této tématice po čtyřiceti letech knihu druhou, jejíž premisou je, že „**jakmile text opustí svého autora, stává se pouhým papírem a inkoustem, dokud z něj čtenář nevyvolá literární dílo, někdy i umělecké hodnoty.**“ (tamtéž, s. IX)

Přestože kritika roli čtenáře dlouho opomíjela, vždy se s ním počítalo. Jak trefně Rosenblattová píše, už Platón vyhnal básníky ze svého ideálního státu, aby nemohli zasít revoluční myšlenky do hlav svých čtenářů. Aristoteles naopak literátům přikládal pozitivní vliv, protože tragédie přinášely publiku zážitek očistné katarze. Dokonce i takový nechvalný jev jako cenzura dokazuje, že se čtenářem či publikem je vždy nutno počítat. (Rosenblatt, 1994, s. 3) Rosenblattová vrací čtenáře do hry tím, že mu přikládá absolutně nezastupitelnou roli – roli spolutvůrce textu – a proces interpretace psychologizuje. Na výsledcích výzkumů ukazuje, jak si čtenáři evokují významy na základě svých vlastních zkušeností a vlastního zážitku z textu. I když se tedy interpretace různých empirických čtenářů shodují v základních bodech, vlastní pochopení především na úrovni pocitové se liší čtenář od čtenáře.

Jiný pohled, v jehož centru stojí text, představuje Umberto Eco. Do interpretační teorie zavedl kategorii **modelového čtenáře**, který „je dán textem a je vymezen v rámci textu“. (1997, s. 124) Eco se soustředí spíše na možnosti a meze textu, než na možnosti empirického čtenáře. O textu říká, že je „líným nástrojem“, při jehož čtení čtenář musí neustále volit. „Upřednostňovat iniciativu čtenáře neznamena garantovat nekonečnost různých čtení. Pokud upřednostníme iniciativu čtenáře, musíme též zvážit možnost aktivního čtenáře, který se rozhodne číst text jednoznačně...“ (2004, s. 60) Rosenblattová čtenáři právo číst text různými způsoby ponechává. Podle ní má čtenář privilegium vytvořit „nový text“ z textu na papíře. Zaměřuje se na proces čtení a chápání textu, ovšem tak do své teorie zahrnuje i problém interpretace.

Eco vidí úkol čtenáře-interpreta v co nejbližším přiblížení se modelovému čtenáři, tedy tomu, kterého měl na mysli autor, aby dokonale porozuměl textu. Pro Eca je centrální text vyžadující „kooperaci modelového čtenáře“, pro Rosenblattovou stojí v centru pozornosti čtenář jako ten, kdo textu dává smysl. Rosenblattová zavádí do percepce i následné interpretace individualismus a subjektivismus, ovšem respektující pravidla logiky. Právě z pohledu **mezi interpretace** nejsou Eco a Rosenblattová v zásadě proti sobě. Čtenář Rosenblattové se v průběhu evokace a interpretace snaží přiblížit modelovému čtenáři a chápat text, jak nejlépe dovede a jak to považuje za správné. Na druhou stranu pravidla interpretace textů formulované Ecem platí i pro rosenblattovského čtenáře: „Z textů můžete vyvozovat něco, co v nich není řečeno explicitně – a spolupráce čtenáře je na tomto principu založena – ale nemůžete je přimět k tomu, aby tvrdily opak toho, co říkají.“ (1997, s. 122) I když se v případě „otevřených“ (nejednoznačných) textů „interpreti nedokáží rozhodnout, která z interpretací je ta privilegovaná, dokáží se shodnout na tom, že jisté interpretace nejsou kontextuálně legitimní.“ (Eco, 2005, s. 49)

Interpretace textu má své hranice, v nichž se pohybujeme i ve třídě. Nelze vysvětlovat text na základě nesmyslných představ a domněnek. Uvede-li autor, že „černovlasý muž vstoupil do světle zalité zahrady“, nelze tvrdit, že si představujeme muže plavovlasého v malé těsné místnosti. Naopak tam, kde autor ponechává pomyslnou mezeru, se otevírá nesmírný prostor pro fantazii čtenáře a také volnější interpretaci. V tomto momentě nabývají důležitosti jeho zkušenosti, osobní vlastnosti, dokonce i temperament, jak o tom hovoří Rosenblattová. Učitel pak přichází s fakty ze života autora a doby vzniku díla, která korigují naše chápání textu, a navíc jsou tak smysluplně zapojena do hodiny.

Ve škole často dochází z nejrůznějších důvodů (přílišná schematizace textu, nedostatečná práce s textem) k dezinterpretaci, podinterpretaci či nadinterpretaci (Peterka, 2007). Interpretace ve škole, tzv. **didaktická interpretace**, má specifické funkce a nedá se srovnávat s interpretací vědeckého badatele.

... má ráz interaktivní... aniž nutně vytyčuje nové přístupy k poznání textu či díla, podněcuje maximálně pozorný, vnímavý kontakt s textem, literární zážitek a jeho popis, přemýšlení o konkrétním tvůrčím činu v širších souvislostech literatury, života a světa. Pomáhá čtenáři, který se teprve rozhlíží a mnohdy nechápe, že dílo je

znakem obecnějšího dosahu, že obsahuje víc, než výslovně říká.“ (Peterka, 2007, s. 314)

**Modelový čtenář**, kterého měl autor při tvorbě díla na mysli, totiž jen málokdy odpovídá žákovi druhého stupně ZŠ nebo středoškolákovi, a proto je třeba přistupovat k interpretaci a vůbec k výuce literatury jako k procesu učení se. Interpretace při práci s textem ve škole je uvolněnější, protože interpreti ještě nedisponují dostatečnou zkušeností s textem ani zkušeností životní. Reflexi a interpretaci se učíme stejně jako čtení a psaní; ke zvládnutí všech jmenovaných je třeba praxe a zkušenost.

Důležitým krokem v učení se porozumění textu a jeho výkladu se stává právě reflexe, při níž se učíme citlivosti vůči tomu, jak na nás text působí, jak text odráží naši vlastní zkušenost. Interpretace se pak formuje na základě individuálního čtenářského zážitku založeného na konkrétním textu, ale i na prázdných místech, mezerách. Výuka jistě proto nemusí vypadat jako „dojmologie“, sdílení pouhých dojmů bez opory v textu a bez výkladu historie a teorie. Učitel plní specifickou funkci „čtenářsky a lidsky zkušenějšího průvodce četbou“ (Peterka, 2007, s. 314), který svými otázkami a úkoly vede studenty k hlubšímu proniknutí do textu, pochopení a k výjimečnému zážitku – čtenářskému zážitku. Ladislava Lederbuchová popisuje funkce didaktické interpretace takto:

Literárněvýchovná [neboli didaktická] interpretace při respektu k stávající žakově čtenářské kompetenci rozvíjí jeho čtenářské dispozice: estetickou smyslovost, emocionalitu, představivost a fantazii, ale i schopnost racionální dedukce ve spojení s verbálním kritickým hodnocením obsahu textu, provokuje jeho kreativitu. (2004, s. 10)

Literatura se v českém prostředí obvykle vyučuje jako výklad historie české a světové literatury a také učebnice literatury sledují posloupnost vývoje literárních směrů – na tom není nic špatného. Na úkor faktů však nelze zapomínat na **práci s textem**. Krátké ukázky v čítance od nejdůležitějších autorů podávají dobrý přehled a nabízejí ochutnávku ze všech podstatných uměleckých směrů. Chce-li ovšem učitel projít se studenty všechny texty, na skutečnou práci s textem nezbyvá čas. Navíc tímto způsobem studenti nejsou vedeni k tomu, aby četli díla celá.

Ve většině zemí je přitom běžnou praxí důkladné přečtení jednoho literárního díla a následné přemýšlení o něm, nebo dokonce jeho rozbor a posouzení s důrazem na

vlastní porozumění a propojení znalostí a zkušeností z jiných oblastí. V české výuce se s takovou aktivitou setkáváme spíše výjimečně. (Procházková, 2006)

Bylo by tedy lepší kvantitu zaměnit za kvalitu a některým vhodným textům, které podle učitele mají větší potenciál studenty oslovit, se věnovat do hloubky. Vraťme se nyní ke vztahu čtenáře a textu, na němž celá výuka závisí, nemá-li být pouze výkladem dějin umění.

Individualistický impuls do tohoto vztahu přinesla zmiňovaná Rosenblattová ve svých dvou knihách, jimiž ohraničila dobu existence hnutí Nová kritika (angl. New Criticism), které ovládalo angloamerickou literární kritiku od 20. až do 60. let 20. století. Transakční teorie, která se na základě její první knihy *Literature as Exploration* (1938) vyvinula, tvoří protipól k přístupu Nové kritiky. Ta nepřipouští interpretaci textu na základě mimotextových skutečností, úplně vypouští biografii autora, jeho záměr i dobový kontext díla. Text je nahlížen jako autonomní entita, která podléhá analýze – pouze text samotný a pozorné čtení (angl. close reading) jsou klíčem k interpretaci (tím se blíží Ecovi). Rosenblattová čtenáři vrací zpět jeho lidskou podobu a přirozenou potřebu výměny informací s okolím, tedy i s textem. Její aktivní čtenář propůjčuje textu existenci a doplňuje jeho význam svou interpretací. **Pozorné čtení a věrnost textu** však nadále zůstávají podstatnou součástí čtení.

Text přináší čtenáři do jeho zkušenosti se světem něco nového. Podstatou tohoto procesu je tzv. **transakce**, jež se jako termín objevuje v psychologii a psycholinguistice. Z hlediska psychologie *transakce* znamená ovlivnění našeho vnímání našimi zájmy, očekáváními, strachy a jinými faktory založenými na naší stávající zkušenosti. Transakce probíhající v procesu čtení textu zahrnuje minulou zkušenost čtenáře, ale i jeho současný stav – jeho zájmy, předsudky, obavy, atd.

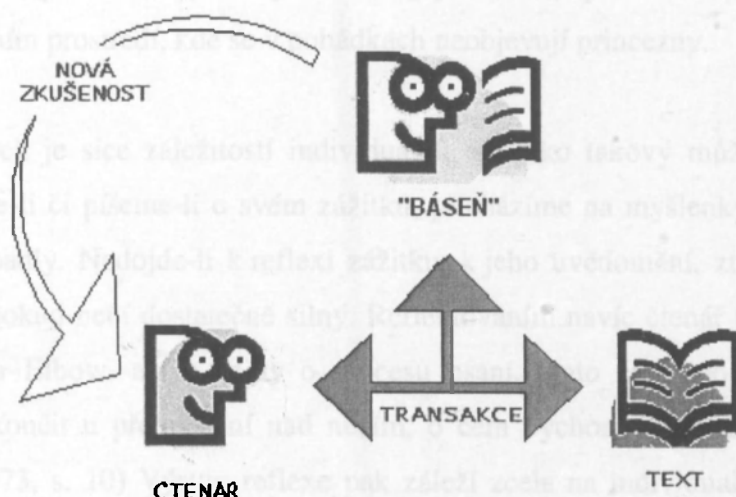
Čtenářova minulá zkušenost, pocity, vzpomínky a asociace vyvolané čtením nejsou pouze relevantní, ale tvoří základ, na němž je vystavěno porozumění textu. A proto transakční teorie pobízí čtenáře, aby reflektoval vše, co přináší k jakémukoli čtení, a aby vzal na vědomí a zkoumal reakce, které to evokuje.“ (Probst, 1987)

Proces samotné transakce se děje mezi čtenářem a textem, přesněji řečeno tím, k čemu text podle čtenáře odkazuje.



Transakční teorie ... uznává text jako nezbytný, ne však dostačující předpoklad pro jakékoli umělecké literární dílo. **Role čtenáře** by neměla být podceňována ani v mezích textu. Co si čtenář k textu přináší, ovlivní to, jak pochopí slovní znaky. Zaujetí estetického postoje nezávisí jen na znacích nabízených textem, ale záleží také na čtenářově připravenosti k estetickému postoji. Čtenář text pouze [pasivně] nereflektuje. (Rosenblatt, 1994, s. 83)

Probst přirovnává vztah čtenáře a textu podle transakční teorie ke vztahu mezi řekou a jejími břehy, které se vzájemně ovlivňují. Stejně jako řeka a břehy přispívají ke konečnému tvaru koryta, tak i čtenář a text na papíře každý přispívá ke konečnému tvaru textu čteného, z něhož získává čtenář zážitek a někdy také novou zkušenost.<sup>5</sup>



Čtením dochází ke vzájemné formující výměně mezi čtenářem a textem.

Text je pouze inkoust na papíře, dokud se nesetká se čtenářem. Oproti tomu „báseň“ je to, co vznikne, když je text vnesen do čtenářovy mysli a slova začnou fungovat symbolicky. V transakci slova evokují obrazy, emoce a představy. Toto symbolické fungování se může stát pouze ve čtenářově mysli. Nekoná se v textu na papíře, ale při aktu čtení. (Probst, 1987)

Čtenář přináší do procesu transakce svou zkušenost, text zas slova určitého možného významu spolu s „nevysloveným“. Z jejich vzájemné transakce vzniká teprve umělecké dílo (v terminologii Rosenblattové „báseň“), jehož jedinečnou podobu ovlivnily oba účastníci procesu. Na základě tohoto jedinečného díla vzniká také jedinečný čtenářský

<sup>5</sup> V anglickém originále je jako výsledek transakce čtenáře a fyzického textu uvedena *poem*, báseň, i v případě, že jde o text prozodický.

zážitek i jedinečná interpretace ohraničená mezemi danými textem. Individuální originalita „básně“, entity existující „nad“ fyzickým textem, je však také omezena.

Interpretační tradice díla a lidská zkušenost generací se vtiskuje do mysli čtenáře, a proto je zapuštěna i do jím vytvořené, zdánlivě jedinečné „básně“. V tomto subjektivním procesu se odráží objektivní zkušenost předchozích generací předávaná **vlivem kulturního prostředí**: různé interpretace, způsoby myšlení, ideje, kulturní zkušenosti atd. Souhrn tohoto komplexního „vědění“ se dostává ke každému čtenáři různým způsobem v jiném množství a též ovlivňuje subjektivní proces četby spolu s osobní subjektivní zkušeností. Jinak bude text kouzelné pohádky číst čtenář, jehož kulturní znalost zahrnuje pohádky a typické pohádkové postavy. Jinak si jej bude interpretovat čtenář vychovaný v takovém kulturním prostředí, kde se v pohádkách neobjevují princezny.

Čtenářský zážitek je sice záležitostí individuální, ale jako takový může a měl by být sdílen. Mluvíme-li či píšeme-li o svém zážitku, přicházíme na myšlenky nové, které by nás jinak nenapadly. Nedojde-li k reflexi zážitku, k jeho uvědomění, ztrácí se ve změti jiných dojmů, pokud není dostatečně silný. Reflektováním navíc čtenář přichází na nové myšlenky. Peter Elbow, autor knihy o procesu psaní, tento efekt popisuje: „Psaní je způsob, jako skončit u přemýšlení nad něčím, o čem bychom dříve ani nemohli začít přemýšlet.“ (1973, s. 10) Výstup reflexe pak záleží zcela na individualitě jedince, jeho povaze, stavu mysli a zkušenostech. Jakmile je text nejasný a otevírá prostor fantazii, čtenář dodává svůj vlastní kontext. „...stejný text nabízí mnohé a stejně oprávněné možnosti v transakci s různými čtenáři za různých podmínek.“ (Rosenblatt, 1994, s. 75)

Sdílení různých reflexí nad stejným textem ukazuje studentům možnosti textu a zároveň je výbornou příležitostí k učení se vyjadřovat své myšlenky, poslouchat druhého a respektovat jeho názor. Sdílení estetického zážitku přináší do reflexe motivující osobní a intimní prvek. Nejdůležitější roli zde hraje učitel modelující všechny aktivity, aby studenti pochopili, co se po nich žádá, a také viděli, že úkol lze provést. Naučit studenty dobře reflektovat a neopakovat pouze děj není snadné a opakované modelování učitelem se osvědčuje. Správná reflexe nepapouškuje děj, ale vyjadřuje proběhlou transakci, postup přemýšlení, pocity a nové zkušenosti – to vyžaduje přesun od praktického k estetickému přístupu, jež je jedním z obecných cílů reflektivních aktivit. Sdílení vnitřních prožitků

může být problematické, nikoho do něj nelze nutit, a proto je dobré přesvědčit studenty o smysluplnosti reflektování a předvést, že se není za co stydět. V konkrétní třídě se vyplatí spolu se studenty vytvořit určitá pravidla pro reflexi, která bude přinášet obohacení pro všechny (viz Pravidla při reflektování).

### 3. Pedagogicko-psychologická východiska

Využívání reflektivních aktivit v hodinách nejen literárních podporují základní principy pedagogiky a psychologie. Že reflexe má své opodstatnění a neměla by být vynechávána kvůli předávání velkého množství fakt, vysvětlují následující poznámky k pedagogicko-psychologických tématům. Žák i učitel mohou těžit z více času stráveného pomalejším „objevováním“ při reflexi. Frontální způsob předávání dat je z hlediska rychlosti a kvantity výhodný, ovšem z mnoha jiných hledisek není pro většinu žáků ideální. Fáze reflexe přináší do hodin literatury mnoho cenného – je zajímavá, podněcuje k tvořivosti a motivuje studenty k aktivní práci, lze ji přizpůsobit různým typům studentů, usnadňuje a zkvalitňuje zapamatování učiva a v neposlední řadě prohlubuje zážitek z četby a pochopení textu. Tato kapitola vysvětluje blíže důvody, proč tomu tak je, proč je reflexe ve výuce literatury přínosná.

#### 3.1. Motivace

*Každý žák nevyužívá svoje schopnosti v dostatečné míře, buď k tomu není motivován, anebo to nedovede. (Vágnerová, 2002, s. 174)*

Úspěšné reflektivní aktivity přinášejí **motivační účinek**. Zažitý úspěch a uspokojení ze zdařilé aktivity motivují k činnosti v dalších hodinách. Zapojí-li se aktivně alespoň část studentů, další studenti se mohou časem přidat. Pokud je to v dané třídě možné, každý z nich potřebuje pocítit **možnost volby** mezi činnostmi pasivní, tedy nezábavnou (tiché rozhovory se spolužáky mimo téma jsou mimo volbu), a aktivní, při níž se přemýšlí, táže, vyhledává, ale také diskutuje a spolupracuje s ostatními. Podmínky ve třídě učitel nastaví tak, aby se pasivita rovnala nudě. Při sledování zaujatého kroužku spolužáků se pak



obvykle časem ozvou neuspokojené potřeby činnosti, úspěchu, uznání druhými, potřeby kompetence, radosti aj.

Vlastní volba má vždy větší váhu než donucení z autority učitele. K tématu respektu vůči studentům, především dospívajícím, kteří jsou v tomto ohledu velmi citliví, se vyjádříme v kapitole Na co se připravit. Dalším způsobem motivace je možnost výběru různých náročných úkolů. Reflektivní aktivity otevírají možnost **výběru z různých variant**, spíše než náročností. V literárních kroužcích nebo při psaní deníku si studenti vybírají, na které otázky chtějí odpovídat. Otázky se týkají různých aspektů reflexe literárního textu. Při výběru berou v potaz vlastní preference, ale také náročnost úkolu. Výběr z alespoň dvou variant činnosti není pro učitele organizačně složitý, přináší však výhodu zvýšené motivace. Jakmile žák volí, je větší pravděpodobnost, že úkol interiorizuje, přijme ho za vlastní. Jak při výchově dětí v rodině, tak ve škole se na vnitřní motivaci dítěte podílí čtyři faktory: „... tři S a jedno Z... smysluplnost, svobodná volba, spolupráce a zpětná vazba“. (Kopřiva at all., 2008, s. 250) Podaří-li se nám studenty přesvědčit o smysluplnosti čtení literatury, pak reflektivní aktivity umožňují vnést do výuky zbylé faktory. „Pokud není zřejmý smysl výuky, jestliže se jeví jako nepotřebná a samoučelná, klesá i motivace k učení.“ (Vágnerová, 2002, s. 184)

Volba, **spolupráce** a **zpětná vazba** k reflektivním aktivitám jakožto moderním aktivizujícím metodám neodmyslitelně patří. Svobodná volba nespočívá jen ve volbě úkolu, ale zejména ve výběru způsobu jeho provedení. V literárních kroužcích má student k dispozici několik rolí, pokud by si však jednu z nich měl pokaždé vybírat, docházelo by s největší pravděpodobností k neshodám uvnitř skupiny nebo celé třídy. Navíc by většina žáků preferovala svou oblíbenou roli, v níž jsou nejúspěšnější nebo se nejméně namáhají. Role se tedy střídají podle daných pravidel nebo jsou určovány losem. V roli má ale člen skupiny možnost rozhodnout se, jakým způsobem svůj úkol zpracuje. Studenti si často s takto otevřeným úkolem podporujícím kreativitu nevedí rady, a proto jim je dobré ukázat, jaké možnosti se naskýtají (podrobně v kapitole Receptář). Pokud vědí, z čeho mohou vybírat, jsou si jistější sami sebou a vnitřní motivace narůstá. Spolupráce je v kroužcích naprosto nezbytná k chodu skupiny jako celku a zpětnou vazbu dostává žák od učitele (jak je tomu v tradiční frontální výuce) i od dalších členů skupiny, kteří mu pomáhají splnit úkol. Slovo spolužáka vrstevníka má často větší váhu než hodnocení učitele.

Reflektivní aktivity nejsou jen zábavné, vyžadují také disciplínu při řešení některých delších úkolů, ale „... i nezáživná práce může být smysluplná... může být udělána dobře a efektivně, pokud máme vliv na její průběh, můžeme si zvolit způsob, jakým ji budeme dělat. Nezáživná práce se dělá lépe a snadněji ve spolupráci s ostatními.“ (Nováčková, 2003, s. 7) Ke zvýšení motivace pomůže uvědomění si a eliminace demotivujících faktorů. Kromě autokratického stylu vyučování a rigidity vyučovacích metod jsou dalšími demotivujícími činiteli učení:

Málo tvořivosti, vyučování je zaměřeno na konvergentní produkci, málo se rozvíjí fantazie, imaginace, divergentní myšlení, ... originalita myšlení a řešení problémů, ... velké množství informací, které musí žák dostat ... učitel je nucen projít témata vyučování, aniž by je mohl využít pro další motivaci žáků, a nemá čas na aktivizující metody a formy vyučování... (Lokšovi, 1999, s. 35n.)

Cílem výchovy je mimo jiné pomoci jedinci, aby se stal sebevědomým, vyrovnaným a zodpovědným. Míra zodpovědnosti časem stále více přechází z učitele na žáky podle jejich zralosti a schopností. I průběh hodin literatury přispívá ke zdárnému vývoji osobnosti. Reflektivní aktivity nabízejí rozvoj např. možnosti rozhodování se (o tématu při volnější aktivitě), tvorby vlastního názoru na základě faktů a pocitů a následné obhájení svého postoje, zodpovědnosti vůči druhým (plnění úkolu, který je nutný pro chod celku), estetický zážitek, prožití modelových situací a zisk nových zkušeností. A to není málo.

### 3.2. Rozdílné typy žáků

Proces reflexe probíhá na více úrovních a aktivity se zaměřují na **nejrůznější typy schopností**. Díky tomu je možné obměňováním aktivit oslovit odlišné typy žáků. Schopnosti se v psychologické literatuře nejčastěji rozlišují na „verbální (slovní porozumění a myšlení), numerické (početní), prostorové (schopnosti prostorových představ, názorného řešení problémů, paměťové, percepční (dobře vnímat, rozlišovat barvy, zvuky atd.), umělecké, sportovní, sociální (schopnosti k sociální percepci a komunikaci, ke spolupráci a jejímu řízení aj.“ (Čáp, 2001, s. 152) Široké spektrum aktivit po čtení umožňuje zapojit studenty různého založení. Na příklad při dramatickém zpracování literární ukázky budou pravděpodobně úspěšnější a tudíž aktivnější žáci

s dobrou prostorovou představivostí a pamětí. Takoví mohou pomoci žákům v této oblasti slabším. Naopak psaní dopisu hlavnímu hrdinovi bude více vyhovovat verbálně založeným studentům. Cílem není jen sledovat dané schopnosti, ale především rozvíjet schopnosti méně rozvinuté. Literární kroužky jsou skvělou příležitostí k práci na sociálních dovednostech, a mohou tak přispět k řešení neliterárních problémů celé třídy jako sociálního celku.

Howard Gardner popisuje v knize *Dimenze myšlení* (1999) existenci **více typů inteligence** na sobě relativně nezávislých, které se navzájem kombinují a přetváří. Rozlišuje šest typů inteligence, jež chápeme jako „znalost způsobů řešení určité problematiky“ (Gardner, 1999, s. 98): jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová a personální (dále se dělí na intrapersonální - „přístup k vlastnímu citovému životu“, interpersonální - „schopnost všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi“ (tamtéž, s. 261)). Jeho teorie vede k zamyšlení, zda současné způsoby vyučování nejsou jednostranné a pro některé typy žáků znevýhodňující. Tzv. moderní vzdělávání<sup>6</sup> charakterizuje Gardner třemi klíčovými znaky – pravidelná účast na vyučování (docházka do školy, instituce), gramotnost a přijetí vědeckého způsobu myšlení. Problémem je, že „... k obdivovatelům moderní školy patří hlavně lidé, kteří dávají přednost rozvoji logicko-matematických a intrapersonálních schopností a zároveň považují měření schopností podle výkonu za lepší, než je subjektivní posuzování kvalit žáka.“ (tamtéž, s. 364) Takový způsob vzdělávání musí tedy nutně nevyhovovat jedincům, jejichž převažující typ inteligence (typ schopností) se odlišuje.

Vzdělávání zaměřené na další schopnosti, např. hudební, jazykové, prostorové aj., nabízí alternativní typy škol. Cílem alternativních směrů vzniklých na počátku 20. století byl všestranný rozvoj harmonické osobnosti. Jak se dnešní cíl výchovy liší? Dnes analyzujeme konkrétní kompetence, které má žák na určitém stupni vzdělání zvládnout, cílem však stále zůstává jeho harmonický vývoj směřující k životnímu uplatnění a spokojenosti. V RVP tento záměr sledují průřezová témata, zejména Osobnostní a sociální výchova. Průřezová témata jsou zaměřena na problémy současného světa a individuální rozvoj žáků v oblasti postojů a hodnot. Předmětem Osobnostní a sociální výchovy je řešení situací každodenního života, jejím smyslem je „pomáhat **každému žákovi** hledat vlastní cestu k **životní spokojenosti** založené na dobrých vztazích k sobě samému i k

<sup>6</sup> Slovo *moderní* v tomto kontextu znamená spíše „soudobý“. Gardner má na mysli vzdělávání dnešní doby, ne vzdělávání inovativní, sledující poslední trendy.

dalším lidem a světu.“ (RVP ZŠ, 2007, s. 91) Ať už na alternativní směry nahlížíme jakkoli, jejich vliv na současné vyučování nelze popřít. Ve třídách se pod novými názvy objevují staré metody jako epochové vyučování<sup>7</sup>, tisk školních časopisů, projektové vyučování, dramatická výchova aj. používané právě v těchto školách. Např. v RVP ZV se dramatická výchova objevuje jako doplňující vzdělávací obor využívající nástroje dramatické a inscenační tvorby. Všechny zmíněné metody nabízejí alternativu k tradičním způsobům založeným na logice a memorování bez dostatku praktických zkušeností.

Vpravdě moderní bychom měli zvát ty metody, které nám umožní oslovit žáky nadané různými druhy schopností. Ve výuce literatury má reflexe velmi široký záběr, protože ji lze navodit mnoha různými způsoby, a propojit tak více typů inteligence. Zavedením reflektování a střídáním aktivit zvyšujeme šanci na úspěch žáků, kteří by v klasických hodinách měli problémy. Klasická frontální výuka literatury oslovuje především jazykový typ inteligence a tím rozhodně neoplývá celá populace, přestože každý potřebuje jazykové schopnosti k plnému uplatnění ve společnosti. Hodiny literatury neexistují jen pro budoucí spisovatele a novináře, ale také pro manažery, výtvarníky, matematiky, hudebníky, sportovce, řemeslníky, vědce atd. Přes schopnosti jim blízké je lze oslovit a alespoň někdy převést pozornost k jazyku a umění, které by mohlo projít nepovšimnuto. Vzdělávací cíle by měly jít ruku v ruce s intelektovým profilem žáků.

Žádný přístup ke vzdělávání, který je účinný, by neměl být podceňován. Vždyť i mezi myšlenkovými pochody a fyzickými schopnostmi se nalézají četné analogie. Výborného fotbalistu lze v jistém smyslu přirovnat k operujícímu chirurgovi, ale také k herci, protože všichni jsou mistři ve svém oboru. Vědí, kam směřují svou činností, předvídají každý pohyb, zbytečně neztrácejí čas zvažováním dalších kroků. Jenže

... součástí naší kultury je výrazné oddělení rozumových aktivit od činností, které vyvíjí fyzická část přirozenosti, tedy naše tělo. Tento rozvod mezi „duševním“ a „fyzickým“ bývá často spojen s představou, že to, co děláme tělem, je méně hodnotné a méně zajímavé, než oblast řešení problémů, v níž se uplatňuje jazyk, logika nebo jiné relativně abstraktní symbolické systémy. (Gardner, 1999, s. 231)

<sup>7</sup> O epochovém vyučování a waldorfské pedagogice více v knize Franse Carlgrena *Výchova ke svobodě* (Baltazar, Praha 1991). Obecnější informace v útlé knize *Waldorfské školy* od Ernsta Michaela Kranicha (Orpheus, Semily 2000).



Ani tělesná činnost při učení prožitkem, ani emotivní učení nejsou méně hodnotné než předávání abstraktních informací.

Mapování příběhu, kreslení časových os, hledání příčin a souvislostí se zaměřují na logicko-matematické pojetí inteligence. Dramatizace a výtvarné ztvárnění přísluší prostorovému a tělesně-pohybovému typu. Při hraní a obecně při přednesu jsou využívány hudební schopnosti, pracujeme přece se zvukomalbou. Je-li v textu zmíněno nějaké hudební dílo, můžeme využít i talentovaného žáka, který hraje na nějaký hudební nástroj. Každá reflektivní aktivita zapojuje samozřejmě více typů schopností, stejně jako každý z nás denně využívá všechny typy. Zkušený čtenář se také nesoustředí na použití jedné strategie, ale propojuje je podle možností textu, aby došel k pochopení. Typy inteligence lze podle Gardnera oddělit jen abstraktně pomocí jejich lokalizace v mozku. Normální člověk používá všechny, jen v různé míře. Všechny reflektivní aktivity ve zvýšené míře zapojují schopnosti jazykové (jazyk je základní kód, ve kterém autor čtenáři něco sděluje), logicko-matematické (většina prózy je vystavěna kolem příčiny a následku) a personální.

Personální inteligence, jak interpersonální, tak intrapersonální, umožňuje jedinci „přístup k vlastnímu citovému životu“ a „schopnost všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi, a to zejména mezi jejich náladami, temperamenty, motivacemi a záměry.“ (Gardner, 1999, s. 261) Při reflexi se obracíme k textu, k vnějšímu světu, ale zejména sami k sobě. „Já“ je jakýmsi filtrem, přes který prochází veškerá zkušenost – to, co můžeme vnímat ve světě kolem (svět), to, co jsme zažili (také nepřímá zkušenost jako předešlá četba nebo vyprávění kamaráda), to, co jsme přečetli nyní (text). Jak již bylo zmíněno v kapitole o mezích interpretace, četba je procesem subjektivním s podílem objektivní lidské zkušenosti. Proto je nezbytné chápat odlišné pohledy, pokud přímo neodporují textu, stejně jako respektujeme odlišnosti mezi jednotlivými žáky.

### 3.3. Tvořivost

*Rozumný člověk se přizpůsobí světu, nerozumný se naopak tvrdošijně snaží přizpůsobit svět sobě. Veškerý pokrok proto závisí na nerozumných lidech.*

*G.B. Shaw*

Výsledek činností závisí na mnoha faktorech, nejen schopnostech. Klíčovou roli v novém pojetí školní výchovy podle RVP hraje tvořivost. Jako jeden z cílů výchovy se v RVP uvádí podněcování žáků k tvořivému myšlení a k řešení problémů. Reflektivní aktivity mají produktivní charakter a většinou nezbytně zahrnují osobní vklad, čímž vyžadují tvořivé pojetí jak od učitele, tak od žáků. Kreativita zásadně ovlivňuje jejich práci a bez ní většina reflektivních aktivit není ani proveditelná. Chápeme ji jako „soubor vlastností a dalších osobních předpokladů (vědomostí a dovedností, motivů a postojů atd.), které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů.“ (Čáp, 2001, s. 155) V literárních hodinách vedených „demokratickým způsobem“ (Nezkusil, 2004c, s. 57) hledáme spolu s žáky odpovědi na otázky, na něž se někdy nedá odpovědět jediným způsobem; hledáme nová řešení a pohledy na situace popsané v literatuře. Reflektivní aktivity podporují divergentní myšlení, a tak rozvíjejí tvořivost žáků. Přestože se tvořivost stává i kamenem úrazu, je dobré ji rozvíjet.

Je prokázáno, že činnosti vybízející k tvořivosti mají nesporně rozvíjející význam. Učitelé v praxi rozvíjení tvořivosti nepodporují vždy. Často preferují krátké a snadné otázky, na které studenti odpovídají snadno. Žáci pak nemusí příliš přemýšlet, nic nového neobjevují, nejsou tvořiví. Pokud ale dostávají „náročné otázky, které umožňují alternativní odpovědi, rozvíjí se tím jejich tvořivé myšlení.“ (Lokšovi, 1999, s. 127) Při řešení náročnějších úloh je možno postupovat různými cestami k různým řešením. K tomu slouží např. otevřené typy otázek. Učitel musí být připraven přijímat **neobvyklá řešení a názory**, ke kterým někteří studenti dojdou, což není vždy jednoduché. Mimo jiné také proto, že tvořiví žáci nutně nepatří mezi premianty třídy (i když možné to je) a

... úsudek učitele může být ovlivněn vědomosti o žákových známkách, o jeho školních výsledcích a výkonech ve smyslu „halo-efektu“. Projevuje se v tendenci soudit, že žák s lepšími známkami je tvořivější,“ a tak učitel žáka tvořivého, ale s horším prospěchem ignoruje a jeho návrhy neakceptuje. (tamtéž, s. 136) ... Při

tvořivém vyučování ještě více než jindy je nutné brát v úvahu individuální zvláštnosti žáků a uplatňovat diferencovaný přístup vycházející z jejich možností.“ (tamtéž, s. 109)

Udržet **pořádek ve třídě** s minimálně dvěma desítkami studentů je nelehký úkol. Kreativní cvičení přinášejí jistou míru hluku a z počátku chaos, není tedy divu, že učitelé preferují žáky bezproblémové a žáky s lepším prospěchem. Výzkumy ukázaly, že „američtí učitelé mají v oblibě spíše nadaného, ale málo tvořivého žáka se stejnou úrovní obecné inteligence. ...říkají o tvořivých žácích, že jsou méně poslušní a poddajní, mají ... nepříjemné dotazy, ...uvádějí učitele do nepříjemných situací před třídou.“ (Čáp, 2001, s. 156) Podobná situace panuje i v těch českých školách, kde převládá autokratický způsob vyučování, mnohdy z učitelovy vlastní nejistoty a ze strachu ze ztráty autority. Učitelé by měli tvořivost podporovat a s dětmi rozvíjet, protože nebýt tvořivých jedinců, světu by se nedostalo pokroku, jak v mottu pěkně vyjádřil G.B. Shaw. Jen tvořivý člověk může přijít s něčím novým a nevídaným.

Psychologické výzkumy popisují tvořivé jedince jako spíše vyrovnané, přistupující ke skutečnosti vyváženě z hlediska věcného myšlení a emočního prožívání a hodnocení, mající mnohostranné zájmy, chápající hlubší souvislosti. (Čáp, 2001, s. 157) Jak jinak popsat ideální cíle výchovy? Reflexe jako jedna z cest aktivizuje žáky a podněcuje je k hledání možných souvislostí mezi textem a vnějším světem, mezi textem a jinými texty, či mezi textem a jejich vlastní zkušeností. Jako moderní vyučovací metoda klade důraz na tvořivost, osobní emoční a estetický prožitek.

Pro učitele je důležitý fakt, že „všichni jedinci jsou do určité míry tvořiví – liší se jen v úrovni tvořivých schopností.“ (Lokšovi, 1999, s. 114) Tvořivé schopnosti lze v každém vyučovacím předmětu rozvíjet a posilovat. Literární výchova nabízí mnoho možností pro divergentní úlohy, při nichž jsou žáci podněcováni ke kladení otázek a produkování nápadů a myšlenek. I když se úloha opírá o text, můžeme ho často interpretovat více způsoby. Některé texty ponechávají více prostoru čtenáři, který si to „nevyřešené“ vykládá po svém. „Díry či mezery mají v narativní fikci stěžejní místo, neboť materiál, který text pro rekonstrukci světa (nebo příběhu) dodává, je nedostačující pro úplné nasycení, saturaci. Jakkoli detailní je vyjádření, které text podává, vždy lze klást další otázky...“ (Rimmon-Kenanová, 2001, s. 134n.) Ovšem pro ochotu tvořivě riskovat je nezbytně nutné

vytvořit atmosféru bezpečí. Ve třídě, kde je možné se zasmát, je snazší přijít s novým nápadem. Konkrétní nápady, jak napomoci k vytvoření tvořivé a bezpečné atmosféry, jsou uvedeny v kapitole Pravidla při reflektování.

Podkapitolu uzavřeme úryvkem ze zde mnohokrát citované publikace manželů Lokšových *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*, která problematiku tvořivosti podrobně popisuje a uvádí také praktická cvičení:

[Vzhledem ke školní realitě] je ... paradoxem, že životní praxe vyžaduje zejména ty schopnosti, které se rozvíjejí divergentními úlohami. Proto by měl učitel zadávat podstatně více úloh, otázek a problémů, které u žáků podněcují tvořivé myšlení. Odhaduje se, že ve vyučování by mělo být **15 až 30% úloh tvořivých**, ve výchovných předmětech ještě více.“ (1999, s. 128)

### 3.4. Paměť

*Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já pochopím.*

*čínské přísloví*

I když se učitel snaží změnit své hodiny tak, aby žáci jen pasivně nepřijímali informace a nezpracovávali je pouze pamětně, nakonec se troše encyklopedismu nevyhne. Hodiny literatury by měly vychovat kompetentní čtenáře umělecké literatury, kteří ve čtení naleznou užitek i estetickou hodnotu. K všeobecnému přehledu patří však i několik desítek jmen autorů a jejich děl, která se zásadně zapsala do dějin literatury, potažmo lidstva. Vlny uměleckých hnutí často velmi úzce souvisí s celospolečenskými historickými změnami a neznalost velkých jmen domácí a světové literatury je považována za nevzdělanost. Znalost autora a pozadí vzniku díla často přispívá k zájmu o text samotný. Zaujatý čtenář se pak aktivně věnuje aktivitám spojeným s textem – chce se dozvědět více, baví ho práce s textem, zajímá ho, co si myslí ostatní. Navíc současný systém českého školství stále vyžaduje znalost nezbytného seznamu jmen a děl, který je delší, než je obvyklé v jiných zemích. I v tomto ohledu jsou aktivizující metody při výuce literatury nápomocny – z několika důvodů zvyšují pravděpodobnost lepšího pochopení a zapamatování si obsahu hodiny.



Metoda reflexe pracuje se dvěma důležitými přístupy ke vzdělávání, jež zvyšují míru vnitřního osobního prožitku a tím také množství zapamatovaného učiva. Jak přístup kognitivistický, tak neurovědný v posledních desetiletích významně ovlivnily vývoj didaktiky mnoha předmětů.

Podle **kognitivistického přístupu** „dílo nemá realitu ve světě objektů, ale pouze v myslích čtenáře“. (Jonák, 2007) Smysl textu je znovu konstruován každým čtenářem při procesu čtení a následném reflektování. Jednoduše řečeno, textu rozumíme tehdy, jsme-li schopni informace vysvětlit a propojit se svými znalostmi a zkušenostmi. S pomocí učitele studenti konstruují smysl textu sami pro sebe. Dochází k různorodé interpretaci textu, jeho propojování s již nabytým učivem a s vlastními zážitky. Učivo tedy není demotivujícím způsobem podáváno v hotové podobě k zapamatování. Reflektivní aktivity fungují na více úrovních a vedou žáky k aktivní práci s textem. Samostatné přemýšlení či skupinová spolupráce aktivizují různé typy poznávacích procesů a paměti, které blokují mechanické memorování. Tak lze omezit těžkopádné a nudné vrývání informací do paměti a zároveň podpořit myšlenkové procesy, které nejen pomohou při uchovávání věcných informací, ale navíc zachovají v paměti emotivní prožitek, o jehož důležitosti bude řeč později.

Čím více pracujeme s určitou informací, tím lépe si ji pamatujeme. To zná každý z vlastní zkušenosti. Atkison (2003, s. 277) vysvětluje tento pro člověka přirozený jev z neuropsychologického pohledu:

Čím více spojení mezi jednotlivými položkami existuje, tím lépe si je pamatujeme a následně vybavíme. Jedním z nejlepších způsobů, jak přidat spojení, je propracovat význam materiálu v průběhu jeho kódování. Čím hlouběji nebo propracovaněji dochází k zakódování významu, tím lépe je materiál zapamatován.

Oslovíme-li zostřené smyslové vnímání (aktivita „Představuji si“), sensomotorickou paměť (při dramatizaci) nebo představivost (Dopis hlavnímu hrdinovi) při reflexi textu, zvyšujeme pravděpodobnost dobrého zapamatování, protože používáme různé myšlenkové procesy. Při zmíněných aktivitách si žáci vytvářejí v paměti vlastní spojení, která jim později pomohou informace vybavit.

Hana Košťálová (2001) uvádí následující **strategie**, které zkušení čtenáři používají k nejlepšímu porozumění textu (podle knihy Stephanie Harver a Anne Goudvis *Strategies that*

Work). Uvádíme je zde, protože konkretizují činnosti probíhající při reflexi, které se v různém složení objevují v každé reflektivní aktivitě. Tyto strategie ukazují, jak různorodý význam má zastřešující pojem „reflexe“, tedy práce s textem po jeho přečtení nebo během čtení. Uplatňováním těchto strategií pronikáme hlouběji do významu textu a lépe ho chápeme. Lepší pochopení znamená více spojení, tudíž lepší zapamatování.

- **spojitosti** – čtenář si vytváří v hlavě spojení mezi tím, co už zná, a novými informacemi, na které narazí v textu
- **tázání** – čtenář klade otázky sám sobě, autorovi, textu
- **vysuzování** – čtenář vysuzuje v průběhu čtení a po něm
- **zjišťování významu informace** – čtenář rozlišuje, které informace v textu jsou důležité a které méně
- **syntetizování** – čtenář propojuje informace uvnitř textu, napříč různými texty a čtenářskou zkušeností
- **korekce** – čtenář upřesňuje a opravuje omyly ve vlastním porozumění
- **monitoring** – čtenář sleduje v průběhu cesty, nakolik jeho dosavadní porozumění odpovídá vývoji textu

### 3.5. Emoce

*To, co čteme s potěšením, si obvykle pamatujeme, protože požitek vždy přináší pozornost. Ale knihy čtené z nutnosti a s netrpělivostí jen zřídka zanechají v paměti nějakou stopu.*

*Samuel Johnson*

Poslední část kapitoly zabývající se pedagogicko-psychologickými tématy se věnuje **neurovednému přístupu** ke vzdělávání a roli emocí v procesu reflexe. Dlouhodobá paměť se zakládá na významu položek, na porozumění a propracování významu. Tak jsme popsali jen jeden způsob ukládání do dlouhodobé sémantické paměti. Přeneseno na literární recepci jedná se o důkladné porozumění významu jednotlivých slov, dále vyšším významovým celkům a nakonec celému textu. Tento proces stojí v popředí behaviorálního přístupu, který chápe recepci textu jako pasivní přijímání informací a jejich zapamatování bez nutnosti vnitřního prožitku. Poslední výzkumy (např. Eva-Wood,

2002<sup>8</sup>) však dokazují, že při recepci hraje významnou roli emocionalita. Ta více než rozumové schopnosti usměrňuje čtenáře k hlubšímu porozumění poezii či umělecké próze.

**Emoční paměť** se řídí jinými pravidly než paměť sémantická. Uložené informace mohou mít trvalejší charakter než v případě sémantické paměti. Např. na střední škole jsme v hodině matematiky pochopili a uplatňovali logický postup počítání integrálních rovnic. Ačkoli jsme ho tehdy zvládli, dnes si ho nevybavíme. V paměti nám naopak uvízly pocity spojené s počátky osvojování si tohoto postupu, který nám způsobil mnoho těžkostí. Vlastní zkušenost nám jistě potvrdí, že situace, v nichž jsme pociťovali silné negativní či pozitivní emoce, si obvykle pamatujeme lépe a detailněji než situace emočně neutrální. (Stuchlíková, 2002, s. 111n.) Tuto skutečnost dokázalo již několik empirických výzkumů (např. Christianson, 1992). Vynecháme zde extrémní případ traumatických životních zážitků, kdy síla negativních emocí způsobí jejich „vymazání“ z paměti. Knihu, na jejímž konci jsme dojetím uronili pár slz, si vybavíme lépe než tu, která nás ničím nezaujala. Úplně hloupý film, nad jehož chabou zápletkou se rozčílíme, na tom bude též lépe než průměrný kasovní trhák, který v nás žádné výjimečné pocity nevyvolal. **Emoce probuzené čtením zásadně ovlivňují celkové vnímání textu, a jsou-li dostatečně silné a čtenářem registrované, pak zanechávají hlubokou paměťovou stopu spojenou s významem textu.** U sémantické paměti uchování objektivní informace naopak závisí na výši úsilí vloženého do zapamatování. Čím vícekrát si látku zopakujeme nebo čím více s ní budu nějakým způsobem pracovat, tím lépe si ji budu pamatovat.

Emoce přicházejí jaksi nezávisle na nás samých, bez našeho přičinění, ačkoli jejich subjektivní charakter přímo závisí na našich zkušenostech a charakteru. Vystupují z mlhy našeho nitra a často ovládají naše racionální myšlení. Tento fakt pramení z preference nervových drah pro emoce před drahami analytického vnímání. (Miall, 1995) Emoce jsou prostě rychlejší. Jejich síla a kvalita se odvíjí od našeho temperamentu a minulých prožitků. Emoce se dají těžko obecně popsat právě kvůli své proměnlivosti a subjektivitě. Stuchlíková popisuje emoce jako komplexní jevy charakteristické jejich velkou citlivostí a proměnlivostí. Takovou míru citlivosti na osobní a situační souvislosti jiné mentální procesy (např. paměť nebo myšlení) nemají. (Stuchlíková, 2002, s. 111n.) Emocionální

<sup>8</sup> Eva-Wood, A. (2002): Thinking and Feeling Poetry. Dostupné z WWW: <[www.arts.ualberta.ca/igel/IGEL2002/Eva-Wood.pdf](http://www.arts.ualberta.ca/igel/IGEL2002/Eva-Wood.pdf)>

reakce na stejný podnět se mohou velmi lišit u každého jednotlivce. Tato skutečnost přináší do prostředí školní třídy velkou výhodu. Žádná lekce se nebude nikdy opakovat, pokaždé bude díky aktérům jedinečná a každý relevantní hlas vyjadřující se k tématu hodiny bude mít stejnou hodnotu. Zde se nám naskýtají velké možnosti **sociálního učení** – respektovat jeden druhého, respektovat odlišné názory a naučit se empatii, umění vcítit se a pochopit druhého.

Zároveň je důležité zmínit, že pocity jsou díky svému vnitřnímu charakteru velmi citlivou záležitostí a je třeba k nim tak přistupovat. Nechce-li se někdo vyjádřit k určitému tématu, které se objevilo během čtení, musíme to respektovat. Učitel, který dobře zná své žáky, by měl poznat, jedná-li se o těžko překonatelný problém (např. vzpomínka na traumatizující zážitek) nebo jen o „úhybný manévr“. Neexistuje jasná hranice mezi těmito dvěma stavy, je na učiteli, kde ji cítí. Traumatizovaný žák, který odmítne pracovat, nemusí nutně představovat problém. I když nebude o svých pocitech mluvit, neznamená to, že je neprožívá. Naopak je prožívá velmi silně, proto je nechce sdílet. Jinou možností, usnadňující úkol, je **odosobnění a nadhled** – o pocitech postavy z textu nebo jiné fiktivní osoby se mluví snadněji než o vlastních.

Doposud jsme vycházeli z předpokladu, že emoce vnímáme automaticky. Tak tomu ale není. Mladší generace je poměrně otrlá vůči násilí v televizi nebo v počítačových hrách. Dvě tři vraždy na obrazovce už nikoho nerozházejí, a subtilní pocitové hry rozvíjené v literatuře tak mohou projít nepovšimnuty. Jonák vysvětluje tuto „atrofii emocionality“ (2007) prudkým rozvojem racionality ve 20. století, způsobeným technickým pokrokem a rozšířením vlivu médií. Reflektování zážitku z četby a další rozvíjení prožitku je cestou k zachycení emocí a jejich pojmenování. Naučit se vnímat vlastní emoce vyvolané textem a emoce popisované v textu otevírá cestu k hlubšímu porozumění textu, sama sobě a potažmo opět k lepšímu zapamatování. To, co nezachytíme včas, se pomalu vytrácí. Události běžného života nám protékají mezi prsty, pokud se nad nimi nepozastavíme a nereflujeme je např. psaním deníku nebo rozhovorem s přítelem. Každý, kdo si někdy psal deník, by to potvrdil. Psaním o nějaké události jako bychom ji obraceli v prstech, prohlíželi z různých stran a úhlů. Někdy tak objevíme věci nečekané, neobyčejné, zprvu neviditelné.



Dalším důvodem k reflektování pocitů spojených s četbou je vlastní charakter literatury jako umění. Literatura jako umělecké sdělení má svou estetickou hodnotu, zprostředkovává čtenáři prožitek krásy či ošklivosti, harmonizuje, nebo naopak dráždí a provokuje. „Literatura se spíše než k našemu racionálnímu myšlení obrací ke světu emocí a vyžaduje z těchto důvodů specifický přístup.“ (Jonák, 2007) Aleš Haman, který se zabývá estetickou stránkou literatury, dodává: **„Příjemce sdělení se musí celým svým osobnostním potenciálem, rozumovým, volním a zejména citovým účastnit na znovuvytváření toho, co je mu uměleckým dílem prostředkováno.“** (1991, s. 11) Citová angažovanost vyžaduje jistou citlivost vůči sdělovanému, představivost, tvůrčí myšlení. Záměr každého spisovatele není čtenáře pobavit nebo vzdělat. Někteří autoři mají za cíl zprostředkovat čtenáři zážitek krásy, dokonalosti, harmonie, nebo naopak ho pobouřit, znechutit, něco mu zošklivit. Takový zážitek z četby nelze hledat ve významu slov samotných, leží jaksí mezi řádky. Slova vytištěná na hmotném papíře hýbají s nehmotným emočním světem uvnitř nás. Škola si nemůže klást za cíl vychovat emočně zralé a vyrovnané jedince, ale může tomu napomoci výukou „uměleckých“ předmětů, tj. takových, které se zabývají světem krásy (literatura, hudební, výtvarná, dramatická výchova). K uvědomování si vlastních emocí vedeme studenty vhodnými otázkami, sdílením vlastního zážitku, tvůrčí činností atd.

Reflexe a práce s emocemi je také cestou ke **zlepšení čtenářské gramotnosti**. Jonák jako obhájce neurovědného přístupu považuje za příčinu současné čtenářské krize právě „deficit emocionální gramotnosti současného mladého čtenáře“ (2007). Stále rozšířený encyklopedismus a frontální výuka důležitost emocí potírají, jsou-li užívané jako jediný způsob vedení vyučování. Oba fenomény jsou také považovány za jedny z hlavních příčin nízké úspěšnosti českých studentů v testech PIRLS a PISA<sup>9</sup>. Podrobněji k tomuto tématu se vyjádříme v kapitole Požadavky současného školství a cíle výuky literatury.

Literární text se skrze emoční působení stává také **zdrojem životní zkušenosti**. Nejhodnotnější zkušenosti jsou takové, které získáme aktivně svým vlastním přičiněním – to je princip, který přijala za své **prožitková pedagogika** a propaguje ho pod heslem *learning by doing* (učení se děláním, aktivní činností). Nedávné výzkumy ale potvrdily, že

<sup>9</sup> Výzkumy čtenářské gramotnosti proběhly v 35 zemích v roce 2000 a 2001. Výzkum PISA (2000) zkoumal čtenářskou gramotnost u patnáctiletých žáků a výzkum PIRLS (2001) u žáků čtvrtých tříd základních škol. Čeští žáci skórovali jako slabě podprůměrní čtenáři. Druhý cyklus výzkumu PISA se bude konat v roce 2009. Druhého cyklu PIRLS v roce 2006 se Česká republika nezúčastnila.



v případě recepce literatury bychom mohli motto pozměnit na *Learning by reading and feeling* (učení se čtením a cítěním). Pro dosažení dobrého výsledku, jakým je kultivace osobnosti žáka, hlubší porozumění a osvojení si určitých strategií či vzorců chování, je i při čtení nutné, aby pouze pasivně nepřijímal, ale podílel se na činnosti aktivně. Nestačí jen rozumět slovům, musíme zapojit vlastní myšlení a cítění, abychom dosáhli nějaké změny a dostali se k podstatě textu.

Podle Kuikena (2002) mohou nejen emoce spuštěné explicitně vnějšími událostmi, ale také emoce implicitně vyvolané četbou ovlivnit celý proces čtení a pohled na svět. „Ačkoli jen někteří čtenáři přistupují k textu tímto způsobem, ti, kteří to dělají, dovolují literárnímu textu nejen vstoupit do jejich života, ale také ho změnit.“ (Kuiken at all., 2002, s. 11)

Zde má literární recepce možnost působit na vytváření sociálně přijatelných reakcí či celých scénářů. Když se např. při četbě setkáme se situací prototypu ztráta a lze očekávat smutek jako vzbuzená reakce, mohou scénáře získané předchozí četbou a uložené v emocionálním mozku pomoci zvládnout tyto situace v širších kontextech a vyvolat emoce modifikované. (Jonák, 2007)

Proto musíme být nanejvýš opatrní, jaké texty s žáky čteme a jakým způsobem s nimi zacházíme. Není třeba číst jen texty „správné“, ale nezbytné je mluvit o pocitech, které vzbuzují, a o tom, proč se tomu tak děje.

Vyzdvihnout pocity může učitel v každé reflektivní aktivitě. Souhrnně bychom mohli označit takový způsob vnímání textu jako **čtení s prožitkem**. Aktivita obrací čtenáře k vlastní zkušenosti a spouští vlnu pocitů, kterou je třeba zachytit dobře formulovanými otázkami, psaním reflexe či malováním obrazu. Podle Routmanové pak taková literární reflexe „obvykle přesahuje pouhý výčet faktů a shrnutí.“ (1991, s. 103) Podpoří-li učitel studenty ve vnitřním emocionálním prožitku, usměrňuje je jako čtenáře k hlubšímu porozumění, jak bylo dokázáno ve zmíněném výzkumu Eva-Woodové (2002). Čtenáři, kteří vynakládali emocionální aktivitu při vnímání textu, se oproti „racionální“ skupině prokázali jako kompetentnější v porozumění a také při rozlišování stylistických prvků textu. Je tedy v učitelově zájmu emoce neignorovat a pracovat s nimi, a tak si usnadňovat cestu ke splnění cílů kognitivních i afektivních.

## 4. Estetické vnímání a doznívání

*Cílem v oblasti estetična je navození estetického prožívání.*

*(J. Mukařovský, 1971, s. 25)*

### 4.1. Estetické čtení

Základní funkcí umělecké literatury, se kterou se ve výuce žáci setkávají, je **funkce estetická**. Díla literatury nevznikají na základě nutnosti či vnější potřeby (i když výjimečně tomu tak může být). Potřeba krásna a ozvláštnění každodenní reality je vlastní člověku od pradávna a doklady o její existenci přináší archeologické nálezy a historické památky dodnes. I v dnešní době, kdy se zdá, že konzum pohlcuje celý kulturní svět a užitečnost a nízká cena, jako by stály na prvním místě, stále nalezneme svatostánky kultury, kde se estetično pěstuje. Stále lidé čtou knihy, těší se z jejich ilustrací a pěkné vazby, příbytky si zdobí obrazy a fotografiemi, chodí na výstavy, do divadel a kin, vycházejí do přírodní krajiny i historických center, aby se potěšili pohledem na krásné věci. Jedním ze základních úkolů školy je v žácích pěstovat cit pro estetično, probouzet estetickou potřebu, která se ukrývá v každém z nás.

**Estetický smysl** (tj. mít smysl pro estetično) je primární komplexní dispozicí pro estetickou činnost a zahrnuje dílčí složky: vjemy, emocionalitu, představivost, obrazotvornost aj. I když se jedná o dispozici, v průběhu života se může prohlubovat. Ve vývoji člověka jako jednotlivce

... se uplatňují prvky vrozené [estetické dispozice], ale i prvky získávané učením, výchovou, zkušeností a činností. V ontogenezi tak nejde pouze o uvolnění vrozených estetických vloh, ale i o jejich další rozvíjení, proměňování, i o celou další estetickou kultivaci člověka. (Jůzl a Prokop, 1989, s. 269)

Dále jsou to estetická potřeba a zájem, které motivují člověka jak k estetické recepci, tak k tvorbě. Je-li vytvořena potřeba, pak jsme automaticky motivováni k takové činnosti, kterou získáme to, co potřebujeme.

**Estetická potřeba a estetický zájem** se... vyvíjejí z estetického smyslu, jsou podmíněny i jeho vrozenými stránkami, ale samy jako takové **vrozeny nejsou**. Zároveň však **jakmile se jednou u jedince konstituují, zpětně podmiňují rozvoj a podobu estetického smyslu**. (tamtéž, s. 283)

Potřeba recepce umělecké literatury v lidském životě není primární materiální potřebou, je to potřeba duchovní či kulturní. Takováto **sekundární potřeba** není vyprázdněna či opotřebována nasycením. Člověk touží po estetickém objektu nebo činnosti stále, pokud v něm byla potřeba konstituována. Rozvoj estetické potřeby blízce souvisí s rozvojem emocionálního a estetického vnímání, o němž se zmiňuje i RVP ZV<sup>10</sup> jako o cílovém zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Literární výchova patří mezi esteticko-výchovné předměty a spolu s výtvarnou, dramatickou a hudební výchovou vnáší do výuky důraz na krásno, a to nejen v umění, ale i v běžném životě. Estetické vnímání se přesouvá do běžného života a přináší neobvyklé zážitky, které činí život člověka plnějším.

Naučit studenty dobře pozorovat a rozumět je schopnost, která se hodí pro život. Dokázat se zastavit a spatřit krásu ve věcech všedních život člověka obohacuje. Ač se to zdá samozřejmé, vidět krásu kolem sebe ve zmeti podnětů médií a okolního prostředí není snadné. Závisí to na úhlu pohledu, který lze aplikovat jak na okamžiky všedního života, tak na literaturu. Lidé čtou často jen pro užitek, ale přicházejí tak o zážitky, které mohou popsat jen zkušení čtenáři krásné literatury, zvyklí odhlížet od čistě praktického čtení.

Bez ustanovení hranice mezi uměním a životem musíme připustit, že pokud je v každodenním životě **estetický prvek**, pak to záleží na určitém posunu zájmu, pozornosti nebo vědomí z čistě praktických... k právě zažitým kvalitativním aspektům. Tato hra pozornosti pohybující se mezi eferentním a estetickým je nepochybně mnohem více typická pro náš život, než se obvykle uznává. Podobně když čteme, naše pozornost se pohybuje od jednoho typu reflexe aktivovaného textem k druhému. Tudíž to, kam na kontinuum umístíme určité čtení, je záležitostí převahy jednoho či druhého postoje [pozn. eferentního či estetického postoje].

(Rosenblatt, 1994, s. 37, tučně autor)

Jak již bylo řečeno, skutečná reflexe neopakuje děj, ale popisuje to, co se dalo během četby - myšlenkový postup, prožívané emoce a v neposlední řadě získané zkušenosti. Taková reflexe vyžaduje přesun od praktického přístupu k estetickému.

Aby čtenář hodnotu textu odhalil, zaujímá k němu estetický postoj, lépe řečeno text čte s určitým přístupem, jehož cílem je vnímání estetické hodnoty textu.

<sup>10</sup> Rámcové vzdělávací programy dále zahrnují další estetické formy: estetický prožitek, estetika chování a mezilidských vztahů, vnímání estetické hodnoty krajiny a estetických kvalit prostředí a estetický pohyb.

[Estetická hodnota] je jedním z rozměrů prožitkového světa člověka, jenž se pojí s jeho tvořivým, poetickým postojem k životu. Takový postoj umožňuje přikládat věcem tvarové, poetické hodnoty, vnímat je jako výtvary, nikoli jako dané formy. Věci obdařené poetickou hodnotou působí (fungují) esteticky. Tak se utváří živelná estetická zkušenost... (Haman, 2003, s. 28)

Rosenblattová podle postoje a záměru čtenáře rozděluje způsoby čtení na estetický a eferentní. **Eferentní čtení** je pro užitek – čteme, abychom našli nějakou novou informaci, např. v návodu ke spotřebiči. **Estetické čtení** je naopak čtení pro prožitek – vnímáme kvalitu textu, zvuk slov, rytmus, rým, poetičnost. Stejně jako texty nelze vždy rozdělit na fikční a faktické, umělecké a neumělecké, ani druhy čtení nejsou ohraničeny. Eferentní a estetické čtení tvoří dva póly jednoho kontinua, mezi nimiž se čtenář pohybuje. (Rosenblatt, 1994, s. 24n.) „Rozdíl mezi estetickým a neestetickým čtením... vychází z toho, co čtenář dělá, jaký postoj zaujímá a jaké aktivity ve vztahu k textu uskutečňuje.“ (tamtéž, s. 27)

Mnoho otázek za úryvky v učebnicích literatury vede ke čtení eferentnímu, jehož cílem je rychle nalézt určitou informaci. Skutečná reflexe uměleckého textu neopomíná přístup estetický. Učitel při reflektivních aktivitách instruuje studenty, aby nepřistupovali k textu mechanicky a vnímali jej jinak než návod na krabici od mp3 přehrávače. Ptá se na pocity, které text vzbuzuje, na vlastní zážitky, které nám připomíná, na slova, která se nám líbí či nelíbí atd. Otázky, které se obracejí pouze k textu, jsou nutné k dobrému porozumění a orientaci, učitel by u nich však neměl skončit. Estetickou hodnotu textu může totiž odhalit čtenář pouze sám pro sebe, a pokud není čtenářem zkušeným, potřebuje k tomu podněty zvenčí. K tomuto se vyjadřuje znovu i Haman: „Prožitek je individuálně rozrůzněn, avšak má svůj intersubjektivní (antropologický) základ. Rozrůznění plyne také z toho, že estetická hodnota v sobě integruje hodnoty mimoestetické (respektive k nim konotativně odkazuje)...“ (Haman, 2003, s. 30) Mimoestetickou složku hodnoty textu každý člověk dekóduje jinak podle svých zážitků. To se projevuje obzvláště při vizualizaci a výtvarném zpracování představ, kde se projevuje předchozí odlišná zkušenost. Při sdílení výsledků práce mají studenti možnost vidět a pochopit odlišnost ostatních, naučit se ji přijímat a lépe pochopit sebe sama.

Rosenblattová (1994) nahlíží umělecký text ze dvou stran: smyslově vnímatelné a významové. Estetický prožitek vzniká na základě stránky významové. Haman čtenáře



vnímá jako „prožitkový korelát“ (2003, s. 28), jímž text jako by procházel a nabýval své estetické hodnoty sám o sobě. „Estetickou hodnotu tedy nepoznáváme, nýbrž osvojujeme si ji při aktuálním hodnocení tvarově funkčních prvků.“ (tamtéž, s. 30) Rosenblattová zdůrazňuje aktivitu čtenáře při vytváření významové roviny textu a jeho vlastní individuální prožitek postavený na předchozí zkušenosti. Podle ní čtenář hodnotu spoluvytváří na základě textu. Oba přístupy však čtenáře nevynechávají a estetickou hodnotu uměleckého díla, či slovy Rosenblattové čtenářský prožitek této hodnoty, považují za smysl uměleckého tvorby. I podle Mukařovského je cílem v oblasti estetična „navození estetického prožívání.“ (Mukařovský, 1971, s. 25) Rozdíl mezi eferentním a estetickým čtením se často smazává stejně jako v případě hranic mezi oblastí estetickou a mimoestetickou. Ty jsou „dány realitou samou a jsou velmi proměnlivé ... jsou závislé na míře estetické vnímavosti.“ (Mukařovský, 1966, s. 19) Nicméně hledáme-li sociální kontext estetické funkce, pak „přes všechny prchavé individuální odstíny existuje značně stabilizované rozložení estetické funkce ve světě předmětů a jevů.“ (tamtéž, s. 19) Proti absolutnímu subjektivismu se tedy vyjadřujeme jak v případě interpretace, tak v případě vnímání estetické funkce. V obou případech existují jisté meze, které nelze překročit.

Reflektivní aktivity se obracejí k estetické funkci umělecké literatury tím, že učí žáky estetické vnímavosti a vedou je k nalezení estetické hodnoty textu. Rozvoj citlivosti a vnímavosti vůči estetickým momentům přechází do běžného života a má pozitivní vliv na celoživotní čtenářství. Jedinec vnímavý k poezii a próze přenáší vnímavost i na další umělecká odvětví a obohacuje svůj život o estetickou dimenzi, o momenty inspirace prosvětlující všednost.

## 4.2. Estetické doznívání

Estetický proces subjektu, neboli estetická reakce na estetický objekt, se skládá ze dvou částí. První je estetickou reakcí v užším slova smyslu, druhou fází tvoří tzv. **doznívání**. „Je to etapa, v níž estetický objekt již není aktuálně přítomen, zatímco v etapě první přítomen je, takže je bezprostředně, přímo smyslově vnímán... [doznívání] následuje ihned po ukončení kontaktu s estetickým objektem...“ (Jůzl a Prokop, 1989, s. 289) Aplikováno na recepci literatury, estetické doznívání je **doba po čtení textu**, v níž se přečteným textem už nezabýváme (a doznívání probíhá na nevědomé bázi), nebo o něm přemýšlíme či mluvíme. Ve fázi doznívání probíhá také reflexe textu, kdy s textem přímo nepracujeme,



ale vnímáme vnitřní procesy, které nastartoval. Proces vnímání textu se uzavírá dozníváním: „Estetický proces subjektu pokládáme za úplný a regulérní, když se realizuje i jeho druhá fáze... Tato fáze může být různě dlouhá, od prchavé chvílky až třeba po několik hodin.“ (tamtéž, s. 289)

**Délka doznívání** závisí na typu objektu i subjektu. Vliv mají různé psychosociální faktory, např. temperament čtenáře. Některému čtenáři bude dělat problém pozastavit se v tichosti nad jakýmkoli textem, v jiném každý silnější literární zážitek doznívá ještě dlouho po čtení. Hloubka a délka doznívání se liší také podle osobního zaujetí – každý má „své“ téma nebo typ textu, který v něm rezonuje více. Nabízí se, že čtenáři poezie obecněji více tíhnou k hloubavosti a že básně jaksí přirozeně doznívají déle. Vzhledem k délce textu tomu tak pravděpodobně je, ovšem i povídka či román ve čtenáři doznívá, mnohdy déle než báseň. To záleží na preferencích každého čtenáře, na jeho životní zkušenosti, ale také na výši jeho čtenářských kompetencí.

Doznívání se projevuje tím, že „smyslové, emocionální, fantazijní i další vzrušení a rozvlnění subjektu postupně opadá, že přes určité výkyvy se subjekt uklidňuje a nakonec uzavírá estetický zážitek, ukládá jej, ať již bezděčně či záměrně do své zkušenosti.“ (Jůzl a Prokop, 1989, s. 289) Většina žáků je zvyklá sledovat filmy a seriály v televizi či na DVD. Kdykoli je to možné poslouchají iPod a sluchátka mají v uších, i když hovoří s kamarádem. To jsou samozřejmě obecné tendence, ale jejich analýza je pro učitele naprosto nutná. V televizi neexistují prostě mezi pořady (leda nechtěné), komerční stanice dokonce někdy nechávají doběhnou zmenšené titulky v rohu obrazovky, aby mohly sdělovat divákům další informace o následujících pořadech. Další vysílací prostor zaujímá reklama. V rychlém sledu se střídají krátké spoty, které na malém prostoru potřebují sdělit co nejvíce. V citátu zmíněné „postupné opadávání“ vzrušení subjektu jaksí mizí. Jeden dojem je překryt dalším, rychlé střídání nám nedává možnost vychutnat si fázi doznívání. Tok informací se během posledních desetiletí rapidně zrychlil. Navyklý konzument dychtí po dalších vjemech okamžitě, jakmile se jedny skončí. Děti, které odmala sledují televizi, se mohou hůře dlouhodobě soustředit. Vizualní média změnila postoj ke knize a mění i čtenářské návyky a s tím je ve škole třeba počítat. To jsou fakta, ze kterých učitel při plánování výuky musí vycházet.

Při čtení literatury potřebujeme chvíli ticha, chvíli, která je pouze naše, abychom mohli nechat text na sebe působit a vstřebat, co jsem právě četli. Pro děti to může být nepřírozené a v dnešní době, kdy se stále zvyšuje počet dětí s poruchami pozornosti, nebude snadné je to naučit. Cílem není napodobovat ve výuce barevnost, rychlé střihy a spád děje typický pro vizuální média. Literatura tvoří svět sám o sobě. Jedním z úkolů učitele (a rodičů) je, aby studenty do tohoto světa pomalu uvedl a ukázal jim, že nepostrádá nic ze zajímavosti jiných médií. Reflektivní aktivity vytvářejí prostor, ve kterém studenti mohou být chvíli sami se sebou a s textem. Na základě vhodně vybrané aktivity zkoumají vztah mezi sebou a textem a přicházejí na věci, které by je jinak nenapadly, pokud nejsou trénovanými čtenáři. Objevují svět literatury. Učitel zahrnutím reflektování dopřeje dětem fázi doznívání, fázi zklidnění, kdy se vyvíjí citlivá vnímavost. Pokrýt celou dobu doznívání mnohdy není možné. Bylo zmíněno, že může trvat několik hodin a dní. Této skutečnosti lze ve škole využít tak, že se věnujeme jednomu dílu (nebo ukázce) více hodin.

„K estetickému objektu se ovšem, pokud je nějak fixován, můžeme dříve či později vrátit. Mluvíme pak o opakované estetické reakci. Můžeme se však k němu [estetickému objektu] a zážitku z něj vrátit i v duchu, vybavit si je v naší paměti.“ (Jůzl a Prokop, 1989, s. 289) Mezi hodinami dojde ke **zrání nápadů a zážitků**, které pak ve třídě mohou zaznít a obohatit zkušenosti ostatních. Příliš dlouhý text se rozdělí na stravitelně dlouhé části a fázi čtení lze dokonce přesunout mimo školní třídu. Jsou-li žáci dostatečně motivováni, text si doma přečtou. Na druhém stupni už umí číst, tj. rozlišovat písmenka a spojovat je ve slova, proč tedy alespoň někdy nezkusit bavit se v hodině literatury o literatuře se zodpovědnými čtenáři a ušetřit čas jinak strávený čtením. V hodině se pak odehrává pouze reflektování a prohlubování zkušenosti formou různých aktivit, učitel ve správnou chvíli dodává fakta z literárního učiva. Účinnou alternativní metodou ke společnému čtení nahlas je **čtení potichu**. Každý žák dostane prostor pro sebe a knihu, a tak se vyhneme nezájmu, kteří projevují ti, co čtou rychleji než ten, který zrovna předčítá. Doplnující úkol pro rychlejší je mezitím napsán na tabuli, aby i pomalejší čtenáři měli šanci čtení dokončit a pobýt s textem ještě chvíli sami. Čtením potichu také ušetříme čas, který můžeme

věnovat na další fázi práce s textem.<sup>11</sup> Fáze dozrívání může být podpořena aktivitami, ale i zdánlivě ztraceným časem, kdy se textem nezabýváme.

**Fáze zapomínání** a odpočinku hraje důležitou roli. Látka projde vnitřním nevědomým procesem a vynořuje se do vědomí proměněná. Můžeme tento proces přirovnat k situaci, když si na něco nemůžeme vzpomenout. Na danou věc už nemyslíme a po nějaké době sama z naší paměti vystoupí. Takto během dozrívání uzrává čtenářský zážitek. Podle Lokšových Wallase (podle Koski-Jannesové, 1985) rozlišuje čtyři fáze tvořivého procesu: přípravnou, inkubační, iluminační a ověřovací. Během inkubační fáze „člověk vědomě neuvažuje o problému, v jeho mozku se však mohou realizovat nevědomé procesy, které mohou přispět k vyřešení problému.“ (Lokšovi, 1999, s. 132) Poté se objevují myšlenky a nápady, jak vyřešit problém ve fázi iluminační. Stejně jako evokace a interpretace nebo estetické a eferentní čtení, fáze nejsou oddělené a probíhají v uceleném procesu. Tímto způsobem dozrívání aktivní i pasivní přináší čtenáři nové nápady, pocity a zážitky, o které by bez možnosti vracet se v mysli k textu a reflektovat ho přišel.

## 5. Požadavky současného školství a cíle výuky literatury

*Z Doporučení Evropského parlamentu a Rady<sup>12</sup> o klíčových schopnostech pro celoživotní učení: „... uznávat důležitost tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění... nutná je též dovednost dávat vlastní tvůrčí a expresivní názory do souvislosti s názory jiných...“*

Doposud jsme se snažili obhájit smysl využití reflektivních aktivit v hodinách literatury více z hlediska žáka, jeho specifických potřeb a vlastností. Každý učitel ovšem potřebuje oporu pro svou výuku také v systému. I když přechodem z přesně daných osnov na rámcové vzdělávací programy došlo k uvolnění, stále existuje něco, k čemu se učitelé obracejí při tvorbě školních vzdělávacích programů, konkrétně řečeno při vytváření

<sup>11</sup> Robert A. McCracken uvádí ve své studii, že dítě ve šesté třídě přečte 150 slov nahlas a 245 potichu. O rok dříve je to 150 nahlas a 170 potichu. Místo 20 slov navíc v páté třídě přečte šest ak o 95 slov více potichu než nahlas, což už se blíží průměru dospělého čtenáře.

<sup>12</sup> ze dne 18. prosince 2006, dostupné z WWW: <<http://europa.eu.int/eur-lex/lex>>

vlastní koncepce vyučovaného předmětu. A i zde naleznou dobré důvody, proč k aktivizujícím metodám přistoupit. V těchto dokumentech nenalezneme konkrétní metody, jak zmíněných cílů dosáhnout, a je na učiteli, aby vybral a používal vhodné metody a prostředky. Mezi ně už rozhodně nepatří převaha frontální výuky a pasivní žáci. Tak bychom cílů formulovaných ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace nedosáhli.

### 5.1. Rámcové vzdělávací programy

Výuku literatury zaštiťuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura, konkrétně jeho složka Literární výchova. Díky své jazykové a komunikační povaze se však prolínají všechny tři složky oboru: literární výchova, jazyková výchova, slohová a komunikační výchova. Např. v RVP ZV v komunikační a slohové výchově se žáci učí

... vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. (RVP ZV, 2007, s. 20)

Tyto dovednosti se samozřejmě vztahují i k literární výchově, protože i fikci je nutné číst s porozuměním a kriticky zároveň. V literatuře nacházíme ke zkoumání široké spektrum jazykových sdělení a komunikačních stylů. Dále se při interpretaci literárního textu rozhodujeme také na základě analýzy textu a užitých jazykových prostředků. V literární výchově žáci mají být schopni „postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle“ (tamtéž, s. 20), což zpětně odráží jejich dovednosti komunikační. Složky jazykové oblasti jsou většinou stále formálně rozděleny do třech oddělených předmětů, ale jak je vidět, jejich cíle spolu velmi úzce souvisí.

Záměrem RVP je, aby „učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali **nadpředmětový přístup ke vzdělávání**.“ (RVP ZV, 2007, s. 19, tučně autor)

Všechny tři předměty vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace obvykle vyučuje jeden učitel, a má tak svým způsobem usnadněný úkol. Souvislosti hledá v rámci tří předmětů, které jsou odděleny jen formálně, zatímco ostatní učitelé vyučují předměty napříč vzdělávacími oblastmi a mezipředmětové souvislosti hledají se svými kolegy.

Podle Procházkové Česká školní inspekce upozornila na



... výrazné hranice mezi výukou mluvnice, slohovým výcvikem a literární výchovou na 2. stupni základních škol, čímž je v osvojování a používání jazyka omezováno přirozené propojení gramatických, stylistických a literárních prvků. Podle inspekce se stále opakují případy přeceňování významu mluvnického učiva na úkor čtení s porozuměním a rozvoje komunikačních dovedností. (2006)

Jazykové dovednosti jdou napříč všemi předměty (zapisování poznámek, referát, diskuse, atd.), ale tyto tři specializované předměty přirozeně souvisí v maximální míře. Proč neprocvičovat sloh a pravopis při psaní reflexe literárního textu? Proč necvičit komunikační dovednosti při diskusi nad literárním dílem? Propojení jazykové oblasti dodává smysluplnosti jednotlivým úkolům.

Psát, dobře číst, jasně se vyjadřovat, ale také naslouchat potřebují umět všichni, jde o to, jakými prostředky toho lze dosáhnout. Rozhodně ne pouhým výkladem. Zmíněné dovednosti si v různé míře žák přináší už v první třídě. Jejich kvalita se rozvíjí dostatečnou praxí a žák potřebuje stimulaci, aby se dovednostem skutečně naučil. Umět číst a rozumět textu není samozřejmostí, jak konečně dokázal i výzkum PISA v roce 2000, zaměřený na oblast **čtenářské gramotnosti**. Úlohy směřovaly ke zjištění, „jak jsou žáci schopni vyhledávat informace v rozmanitých souvislých a nesouvislých textech, interpretovat tyto texty a zaujímat stanovisko k jejich obsahu i formě.“ (Zpráva z tiskové konference o výsledcích prvního cyklu mezinárodního výzkumu PISA, 2000, s. 2) Čeští žáci se celkově umístili pod průměrem ve srovnání s ostatními zeměmi OECD. K příčinám neúspěchu se vyjádřilo mnoho odborníků a často zaznívá argument, že čeští žáci nejsou zvyklí na práci s textem, s jakou se setkali v testech. Výsledky ukázaly, že stimulace pro rozvoj čtenářské gramotnosti není ve české škole dostačující.

Obsah a podoba úloh v testech čtenářské gramotnosti PISA byly pro české žáky poměrně neobvyklé. Aktivita v hodinách českého jazyka na našich školách se sice zaměřují na formulování hlavní myšlenky literárních děl a na hovor o záměrech autorů, avšak aktivní práce s textem, tak jak ji vyžadovaly úlohy testu PISA, se na našich školách dosud příliš nevyskytuje. Tomu odpovídají i výsledky v jednotlivých oblastech: nejlepší byly v oblasti interpretace textu, nejhorší pak v získávání informací a jejich propojování s vlastními znalostmi nebo v posuzování formy a obsahu textu. (Procházková, 2006)



Schopnosti dát literární text do souvislosti s vlastními zkušenostmi, znalostmi a představami dosahujeme důkladnou prací s textem a reflexí zážitku z četby – reflektovat lze v projevu mluveném i psaném, v dialogu, diskusi, také vlastní uměleckou tvorbou. Všechny tyto postupy můžeme zahrnout pod tzv. **aktivizující metody**, které zahrnují práci ve dvojici nebo skupině (příklady konkrétních postupů v kapitole Receptář). Podle výzkumu z roku 1999<sup>13</sup> v České republice frontální výuka zabírá tři čtvrtiny vyučovacího času. Většinu času pracují žáci samostatně a jen minimum času stráví prací ve dvojici nebo ve skupině. *judic*

Podle ČŠI (2004) jsou v hodinách českého jazyka (nejen) málo zařazovány kooperativní metody učení, a zejména ve vyšších ročnících se nedaří dostatečně uplatňovat optimální proporce mezi edukační činností učitelů a vlastní aktivní poznávací činností žáků. (Procházková, 2006)

Rámcové vzdělávací programy se snaží tyto nešvary napravit alespoň vyjádřením podpory tendencím:

- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky (RVP ZV, 2007, s. 10)

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace vyjadřuje, jak oblast přispívá k rozvoji klíčových kompetencí žáků, např. individuálním prožíváním slovesného uměleckého díla, sdílením čtenářských zážitků, rozvíjením pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a rozvíjením emocionálního a estetického vnímání. (RVP ZV, 2007, s. 21) Učitel sám volí metody a postupy, které podle něj vedou k rozvoji schopností žáků a následně i klíčových kompetencí. S výukou podle RVP jde ruku v ruce vzdělávání učitelů a moderní vyučovací metody by se časem měly stát přirozenou součástí výuky. I když je proces změn pomalý, snad bude řešit kromě problémů se čtenářskou gramotností také např. problémy kázeňské.

<sup>13</sup> TIMSS-R Videostudy, 1999, informace o výzkumu a výsledky dostupné online: <http://www.uiv.cz/rubrika/691>

V analýze chování žáků provedené Asociací pedagogů základního školství si učitelé stěžují mimo jiné na nedodržování pravidel.<sup>14</sup> Ve skutečné třídě s dvaceti pěti žáky není lehké obstát se zaváděním „novot“. Užívání moderních aktivizačních metod a diferencované organizace výuky není samoúčelné, jak se mnohým učitelům zdá. V době přehlcené informacemi se žáci celkem přirozeně nudí, pokud jim učitel většinu hodiny vykládá novou látku. Informací je všude mnoho a oni vědí, kde je mohou najít (i když o skutečné schopnosti vyhledávat užitečné informace např. na internetu se dá pochybovat). Jenže rozjetý vlak se nezastavuje lehce a i zkušený učitelé velmi těžko mění zavedené způsoby výuky. Kromě změny přístupu k tomu potřebují mnoho energie, dobrou příležitost a podporu ostatních vyučujících.

K dosažení požadované úrovně [čtenářství] nestačí často pouze dobrá vůle a profesionální zkušenost učitelů, ale i inspirující a kultivované prostředí. Nezbytným předpokladem pro zvýšení motivace k četbě ve škole je použití takových způsobů výuky recepce, které korelují s aktuálními požadavky současné vědy, a to nejen vědy pedagogické, ale i oblasti společenskovědních a přírodovědných disciplín. (Jonák, 2007, s. 2)

Korelaci reflektivních aktivit s pedagogicko-psychologickými hledisky se věnuje samostatná kapitola.

Představa, že mladý učitel více rozumí potřebám studentů než starší učitel, je z velké části mylná. Mladí absolventi pedagogických fakult sami zažili spíše tradiční styl výuky a doba prudkého vývoje komunikačních technologií spadá do období jejich dospívání. Každému učiteli nezbyvá, než se pokusit přizpůsobit nové situaci a hledat jiná řešení, jak látku zajímavě vyložit a zapojit studenty. Mnoho práce lze v hodině delegovat právě na studenty a tím je nejen zaměstnat, ale také je nechat převzít část zodpovědnosti za vedení hodiny. Vytváření pravidel by se mělo stát běžnou součástí výuky a věnovat mu drahocenný čas se vyplatí (viz kapitola Zavádění aktivit do praxe). Nemotivovaní studenti, kteří nedostanou možnost se aktivně podílet na výuce, mají problémy s kázní a učitelům mohou připravit těžké chvíle. Na závěr optimistický pohled psycholožky Jany

<sup>14</sup> Výsledek analýzy byl zveřejněn MF Dnes 17. října 2008 v článku *Žáci nás deptají, stěžují si v průzkumu učitelé*. 87 procent škol uvedlo, že chování žáků se za posledních pět let prudce zhoršilo. Učitelé si na prvním místě stěžují na agresivitu, vulgaritu a nerespektování pravidel, dále neuctu k autoritě. Citovaný psycholog uvádí jako jednu z příčin vysokou rozvodovost. Článek je dostupný online: [http://zpravy.idnes.cz/tiskni.aspx?r=studium&c=A081017\\_083103\\_studium\\_bar](http://zpravy.idnes.cz/tiskni.aspx?r=studium&c=A081017_083103_studium_bar) [cit. 2008-10-30]

Nováčekové: „Změna je zátěž, a to dokonce i tehdy, když jde o změnu chtěnou a pozitivní. Odpor proti změně lze pochopit, lze jej ale také překonat.“ (2003, s. 42)

V oblasti Jazyk a jazyková komunikace nalezneme mnoho dobrých důvodů, proč zavést do hodin literatury reflektivní aktivity. RVP pro základní vzdělávání a gymnázia mimo jiné neuvádí množství znalostí na prvním místě důležitosti, ale zakládají spíše na komunikačních dovednostech a také na komunikaci s textem. Obé je reflektivními aktivitami rozvíjeno. Dále se v dokumentech objevují pojmy jako zážitek z textu, dojmy, vlastní interpretace, samostatná práce s textem, citlivost vůči vnímání světa kolem aj. Výhodou reflektování literatury na základě transakční teorie je právě osobní zážitek z četby a propojování literatury se sebou samým a se světem. Prioritní estetická funkce literatury se dostává do popředí také, když se reflektováním žáci učí zaujmout estetický postoj vůči knize i světu. Z textů RVP pro základní vzdělávání a gymnázia jsme vybrali ty části, které zdůvodňují potřebu užívání reflektivních aktivit, ale netýkají se přímo učiva o literatuře:

### RVP pro základní vzdělávání

#### Obecné cíle vzdělávání

- ↓ podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- ↓ vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- ↓ rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- ↓ připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- ↓ vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě

### RVP pro gymnázia

- ↓ Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod.

#### Charakteristika vzdělávací oblasti

- ↓ vytvářet předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci
- ↓ postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle
- ↓ postupně získat a rozvíjet základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu
- ↓ dospívat k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život
- ↓ přiměřené poučení o jazyku jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů
- ↓ vyhledovat kompetence pro recepci a produkci textů a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům
- ↓ osvojení vymezených poznatků teoretických

## Cílové zaměření vzdělávací oblasti

- ↓ vnímání a postupné osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- ↓ zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace
- ↓ samostatné získávání informací z různých zdrojů a zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- ↓ získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- ↓ individuální prožívání slovesného uměleckého díla, sdílení čtenářských zážitků, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání
- ↓ zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace a jejich respektování
- ↓ porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery
- ↓ tvořivá práce nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti
- ↓ vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka
- ↓ formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama

## Vzdělávací obsah Literární výchovy

### ➤ Očekávané výstupy

- ↓ uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ↓ formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby
- ↓ porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování

### ➤ Učivo

- ↓ tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům
- ↓ způsoby interpretace literárních a jiných děl

### ➤ Očekávané výstupy

- ↓ rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře
- ↓ identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
- ↓ samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl
- ↓ získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl

### ➤ Učivo

- ↓ metody interpretace textu – interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování
- ↓ způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi (osobní záznaky, anotace, kritika a recenze, polemiky)

Školní prostředí disponuje mnoha příležitostmi k práci na klíčových kompetencích. Hodiny literatury mohou přispívat především k rozvoji **kompetence sociální a personální**, **kompetence komunikativní** a **kompetence k řešení problémů**. Při vlastní evokaci pracuje žák samostatně, v následné fázi reflexe je často veden ke spolupráci, ke sdílení zážitků a formulaci odpovědí na otázky a svého vlastního názoru. Tak se učí komunikaci



s ostatními a sociálním dovednostem, toleranci, respektu a vnímavosti vůči ostatním, zodpovědnosti za svou práci. Tímto jsou realizovány cíle osobnostní a sociální výchovy, která se ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zaměřuje na „každodenní verbální komunikaci jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích.... a rozšiřuje specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 91)

Reflektivní aktivity se v literární výchově, ale i v jiných hodinách, kde se pracuje se zážitkem nebo s texty, stávají nepostradatelné. Aktivity kombinují individuální přístup (sdílíme vlastní zážitky, tvoříme podle vlastních nápadů, reflektujeme na základě textu a vlastních zkušeností) se skupinovou prací (rozdělení úkolů, sdílení výsledků, diskuse), rozvíjí komunikační dovednosti (diskuse, interview, dramatizace, prezentace), tvořivé myšlení a logické uvažování (při reflexi se stále vracíme k textu, hledáme příčiny a následky, upřesňujeme pochopení textu). V praxi bohužel nejsou „náročnější čtenářské aktivity jako posuzování, syntéza nebo hodnocení... většinou považovány za úkol výuky jazyka a z důvodu kvantity probíraného učiva na ně není čas.“ (Procházková, 2006) Chceme-li ovšem rozvíjet klíčové kompetence a úspěšně vyučovat čtenářským dovednostem, nepůjde to bez **přehodnocení cílů výuky literatury**.

## 5.2. Cíle výuky literatury

Předpoklad dobré hodiny, v níž žáci přišli na něco nového a učitel odchází ze třídy spokojený, tvoří její dobré naplánování. **Formulace konkrétních cílů** umožňuje učiteli naplnit hodinu smysluplnými aktivitami, které vedou žáky k osvojení si konkrétních znalostí a dovedností. Náplň hodiny směřuje k vytyčenému cíli, tj. k tomu, co po hodině žáci mají umět a znát. Za úspěšností hodin stojí také formulace cílů vyššího řádu. Podoba jednotlivých plánů hodin, které každý učitel připravuje několikrát týdně celý školní rok, se zakládá na celkové koncepci výuky, na důvodech, proč vůbec literaturu vyučovat. RVP uvádí dovednosti a znalosti, které má žák ZŠ a gymnázia zvládnout. K těmto cílům lze směřovat více způsoby, ale ne všechny způsoby jsou efektivní a výhodné pro žáka i učitele. Na následující otázky, které tvoří základní pilíře cílů výuky literatury, neexistuje jedna správná odpověď, přesto se s pomocí odborné literatury pokusíme navrhnout vlastní koncepci, v níž mají reflektivní aktivity své nepostradatelné místo.

- Jakou roli přisuzujeme žaku-čtenáři?
- Jaké místo zaujímá v hodině text?



- Co by si měl žák osvojit, než školu opustí?
- Jakou důležitost má učivo o literatuře (literární historie a teorie)?

Ladislava Lederbuchová uvádí ve své knize *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých* (2004, s. 7-19) různé přístupy k uměleckému textu, které učitelé v českém prostředí zaujímali a zaujímají. Přístup k uměleckému textu značí důležitost role textu a žáka v hodině, proto charakterizuje obecné cíle výuky literatury. S proměnami přístupu se proměňovala role čtenáře. Četba byla považována za základní metodu i cíl literární výchovy. Tomuto přístupu ovšem chybělo **zohlednění specifik dětského čtenáře**, který není dostatečně kompetentní k plné interpretaci textu („malá životní a čtenářská zkušenost, osobnost ve vývoji teprve utváří svůj hodnotový žebříček, kulturní potřeby a estetický vkus...” (Lederbuchová, 2004, s. 10)). Mluví se zde o „dětském čtenáři“, nedostatek kompetencí můžeme ale rozšířit i na věkovou skupinu dospívajících. Co se týká čtenářských kompetencí, je na tom žák gymnázia nesporně lépe než čerstvý šesták. Vezmeme-li v úvahu osobnostní rozvoj a utváření hodnotového žebříčku, dospívající student je stále ještě méně kompetentní než čtenář dospělý. Svým způsobem, dokud se utváří naše osobnost v časovém horizontu, vždy budeme kompetentní pouze ke čtení jistých textů. K některým dílům se vracíme a s věkem přibývá i porozumění nebo se objevuje jiný pohled. **Zrání osobnosti** se ustaluje s příchodem adolescence, i když v jemných nuancích konečný věkový horizont nemá. Na druhém stupni ZŠ a střední škole musíme tedy počítat s faktem, že čtenáři nejsou zralí k plnému pochopení všech textů. Interpretace a práce s textem se tomu musí přizpůsobit.

I když **četba** zůstává jako metoda i cíl v centru výuky literatury, nelze setrvat pouze u ní. Cílem výuky je, aby se žáci stali celoživotními čtenáři a našli k umělecké literatuře pozitivní vztah. To znamená, že mají dojít k přesvědčení, že číst literaturu je smysluplné, že je zdrojem užitečných informací, ale také výjimečných zážitků a potěšení. Pouhým čtením vybraných textů toho nedosáhneme. RVP ZV navíc uvádí jako výstup předmětu Literární výchova, že „žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV, s. 20) Aby žák k tomuto výstupu došel, musí se stát kompetentním a aktivním čtenářem, tzn. čtenářem, který vědomě používá strategie k porozumění textu a dokáže o něm přemýšlet kriticky a do hloubky. Tzv. strategie dobrého čtenáře lze ve zjednodušené podobě začít vyučovat, jakmile čtenář nemá žádné problémy

s dekódováním znaků textu, jednoduše řečeno, když už umí číst, což je v průměru ve třetí třídě. Přemýšlet o textu může však již dítě, které mu je kniha předčítána.

Nejpodstatnější věková hranice z hlediska práce s literárním textem se nachází na počátku druhého stupně základní školy, kdy žáci přecházejí z fragmentárního na **diskurzivní přístup** k textu. Už rozumí jednotlivým slovům v textu a dokáží převyprávět i delší příběh. Je-li žák schopen pracovat s textem diskurzivně, pak podle Vladimíra Nezkusila

... dovede odhalit věcnou rovinu textu, vsadit text do souvislostí s jinými texty, chápat jeho vazbu na mimoliterární situace různého druhu, a dotýkat se tak jeho různých skrytých významů, jeho smyslu, který se může i proměňovat v závislosti na vnějších kontextech i v závislosti na tom, jak seskupíme do jednoho celku vnitřní složky jeho výstavby. (2004a)

Aby žák k těmto dovednostem došel, učitel nabízí **strategie dobrého čtenáře** (podle Rachel Brown, 2008), které mu pomohou v procesu porozumění textu a zprostředkují hlubší čtenářský zážitek:

- **spojování a vysuzování**

Dobrý čtenář si spojuje informace z textu se svou dosavadní zkušeností a se svými znalostmi světa a jiných textů – tedy sám se sebou, se světem a s jinými texty. Spojování informací mu pomáhá lépe pochopit to, co čte, protože porozumění se zakládá na spojeních mezi tím, co je na papíře, a tím, co je uloženo v hlavě.

- **předvídání**

Dobrý čtenář předvídá, co se dále bude dít. Předvídání dává čtení cíl, tj. najít informace, které potvrdí nebo vyvrátí předpověď, a tak čtenáři pomáhá udržet aktivní pozornost během čtení.

- **vizualizace**

Dobrý čtenář si představuje obsah textu. Když si vytváří vnitřní obrazy popisných pasáží, spojuje slova se svou předchozí zkušeností. Tento proces mu pomáhá k lepšímu porozumění textu, protože používá své zkušenosti k „zhmotnění“ detailů, které autor nepopsal.

- **dotazování**

Dobrý čtenář se táže sám sebe, když je zmatený obsahem nebo jen zvědavý, jak to je. Otázky během čtení pomáhají sledovat porozumění. Během procesu čtení čtenář přemýšlí, jaké jiné strategie užít, aby si mohl zodpovědět své dotazy. Kladení otázek ze zvědavosti

motivuje čtenáře ke čtení a motivovaný čtenář vytrvá, i když musí čelit potížím s porozuměním. S nevyřešenou otázkou se může obrátit na své kamarády.

- **shrnutí**

Dobrý čtenář formuluje hlavní myšlenku textu a shrnuje důležité informace. Využívá k tomu znalost struktury různých textů. Ve vyprávění nebo výkladu nalézá znaky výstavby textu, které signalizují důležité informace jako např. srovnávání a příčina-důsledek, na jejichž základě tvoří shrnutí.

- **vyjasňování**

Dobrý čtenář používá strategie k vyjasňování a řešení problémů jako přeskakování, odhadování významu, vyhledávání kontextových nebo obrazových vodítek, vracení se v textu a čtení znovu, když narazí na neznámé slovo nebo matoucí pasáž. Tyto strategie vedou čtenáře k samostatnému řešení problému místo toho, aby vyžadoval pomoc od druhých.

Všechny zmíněné strategie jsou vzájemně propojeny, i když z počátku jim lze vyučovat odděleně. Čtenáři se brzy naučí využívat strategie vhodné pro daný text. Reflektivní aktivity mají za cíl reflektovat čtenářskou zkušenost, ale také ji případně navodit a prohloubit, proto zahrnují většinou kombinaci strategií. K porozumění textu nemusí dojít okamžitě během čtení nebo těsně po něm (jak bylo popsáno v kapitole o estetickém doznívání). Někdy čtenář potřebuje více času k přemýšlení, k oddechu, k zažití přečteného. Strategie používá i tehdy, když už nečte. Vrací se ke čtenářskému zážitku a znovu zažívá už bez kontaktu s textem. Strategie dobrého čtenáře se tedy logicky objevují i v reflektivních aktivitách. Například k sepsání novinového článku na základě přečteného textu potřebuje žák většinu strategií. Shrnuje informace z textu, může položit čtenářům otázku, kterou si klade, vizualizuje text, když píše popisnou pasáž nebo vytváří doprovodnou „fotografii“, spojuje text s předchozí znalostí, jak vypadá novinový článek, v případě nedokončeného příběhu může předvídat a dopsat vlastní závěr na konci článku, atd. Jedním z cílů reflektivních aktivit je motivovat žáky k používání čtenářských strategií.

**Čtenářské kompetence** jsou nesporně jedním z cílů výuky literatury. Studenti už se neučí jen číst, ale text chápat, prožívat, chápat informace mezi řádky na základě textu, svých znalostí a dojmů. K tomu jsou od druhého stupně ZŠ cíleně využívány texty umělecké literatury, které jsou zdrojem individuální životní zkušenosti, ale i kulturního dědictví.

Důležitou složku literární výchovy v RVP tvoří kromě komunikačních dovedností, tvořivé recepce a interpretace, také základy literární teorie a historie a znalost literárních druhů a žánrů. Žáci mají znát hlavní vývojová období národní a světové literatury a umět charakterizovat jejich přínos. Otázkou je, jaký podíl mají tyto **faktografické znalosti** mít ve výuce literatury. Na českých školách bývá tradičně kladen velký důraz na osvojování vědomostí spíše než dovedností, přestože dovednosti jsou důležitější k budoucímu profesnímu úspěchu.<sup>15</sup> RVP se nově po vzoru jiných vzdělávacích programů zaměřuje především na dovednosti a kompetence budoucích absolventů základních škol a gymnázií. Zamýšlený výsledek tohoto přístupu ke vzdělávání, který vychovává dostatek kvalifikovaných a především schopných pracovníků, má vést k úspěchu České republiky v celosvětové hospodářské soutěži.

S příliš utilitaristickým přístupem bychom však mohli vypustit ze školní výuky všechny předměty obsahující estetickou složku, protože k výkonu většiny povolání je přímo nepotřebujeme. **Umění** ovšem mělo a má v lidské společnosti výlučné místo a záblesky estetického vnímání dávají lidské existenci kouzlo ozvláštňující každodenní život. Člověk má ze své podstaty potřebu estetična. Celou řadu funkcí literatury (poznávací, zábavnou, společenskou, výchovnou, magickou apod.) sceluje působení funkce estetické.

Ta posiluje jejich fungování, zároveň však vládne schopností oslabovat jejich vazbu na bezprostřední životní situace, odpoutávat je od nutnosti dosáhnout jistého cíle, aby tím více vynikl průběh činností k nim směřujících. Z toho důvodu bývá estetická funkce právem spojována s lidskou potřebou svobody a uváděna do vztahu s herními činnostmi chápanými jako projev bytostně lidské tendence dát průchod spontánním aktivitám, jimiž je člověk vybaven už od narození. (Nezkusil, 2004a)

Bez reflektování čtenářského zážitku čtenář není schopen vnímat estetický moment textu. Nemusí se nutně jednat o reflektivní aktivitu, zkušený čtenář reflektuje nevědomě, přemýšlí, k prožitku se vrací. Reflektivní aktivity učí reflektování, proto by měly být součástí výuky literatury, aby učitel jejich prostřednictvím žáky vedl k umění literaturu číst a ocenit její přínos. Umělecké výchovy mají ve škole svůj nezastupitelný význam.

Podle Lederbuchové by literární výchova měla

<sup>15</sup> Na tyto nedostatky poukázali podprůměrné výsledky výzkumů PISA a také pozorování České školní inspekce zveřejněné v ročních zprávách (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2003/2004, 2004).

... rozvíjet a kultivovat žákovo estetické cítění i schopnost myšlení o literatuře a umění, utvářet žákovu schopnost kritického hodnocení umělecké literatury a přestovat umělecký a estetický vkus. V neposlední řadě by prostřednictvím výchovy estetické ... měla sledovat výchovu citovou (včetně erotické a sexuální), etickou, vlasteneckou, výchovu k tolerantnosti k odlišnému, multikulturní výchovu, ekologickou výchovu, tj. měla by sledovat výchovu k **humánním hodnotám všeobecně uznávaným současnými kulturami** civilizovaného světa, především kulturou vlastní. (Lederbuchová, 2006, tučně autor)

Výchovné cíle se spojují s cílem výchovy k tvořivosti. Podle Peterky se rigidní metodika sledující „výchovné cíle“ se stává nežádoucí, jakmile popírá spontánní čtenářské dojmy. (2007, s. 314) Chceme-li vychovávat zároveň k tvořivosti, „náročnost tvořivého vyučování vyžaduje rovněž vytvořit pro učitele podmínky: potřebný prostor a časové možnosti k této činnosti se žáky“, což vyžaduje „redukcí rozsahu učiva, který svou předimenzovaností často znemožňuje širší využití tvořivé vyučovací metody.“ (Lokšovi, 1999, s. 119) Pojmenovali jsem základní **problémy výuky literatury**: předimenzovanost učiva a zaměření na znalosti, ne dovednosti, rigidní metodika sledující „výchovné cíle“.

**Faktografické údaje a literární teorie** jsou neoddělitelnou součástí výuky literatury, stejně jako četba uměleckých textů. O jejich množství vyžadovaném učiteli se diskutovat dá. Kolik fakt si skutečně studenti zapamatují a k čemu jim tyto znalosti v budoucnu budou? Je-li jediným smyslem, který vidí žáci v memorování dat, složit maturitní zkoušku, pak to není dostačující. Po maturitě se vědomosti rychle vytratí. Cílem je vychovat celoživotní čtenáře, tzn. osobnosti, které o smysluplnosti role umělecké literatury nepochybují a využívají ji v plné míře. Faktografická data musí tedy být do výuky smysluplně zapojena, ale nesmí se stát jejím jediným samoučelným cílem. Jinak se z hodin literatury stává suché předávání dat, které ve většině studentů zanechá dojem, že ve škole se o dobré literatuře nic nenaučili, a pokud se stali čtenáři, pak literaturu objevili sami nebo přes své přátele či blízké. Moderní učitel přebírá roli inspirátora, mění se „z autoritativního usměrňovatele v poučenějšího průvodce, inspirátora estetické vnímavosti, konkretizačních možností textu a jeho aplikací.“ (Peterka, 2001, s. 253) Sděluje fakta, aby napomohl lepšímu pochopení textu.

Na druhém místě za žákem-čtenářem stojí v důležitosti **text**. Interpretace by se ho měla držet, přestože studenti jsou podporováni ke sdělování svých dojmů, k reflexi sama sebe



skrze text. Na práci s textem se cvičí čtenářské i sociální dovednosti, ovšem při interpretaci by „nemělo docházet k nevědomému upřednostňování mimoliterární problematiky na úkor stránek specificky literárních.“ (Peterka, 2001, 315) Text tvoří jakousi konstrukci hodiny literatury, na jejímž základě do ní vkládáme aktivity, které mají žáky vést k určitým dílčím cílům dané hodiny. Učitel odhaluje možnosti textu a podle znalosti žáků plánuje cíle a konkrétní aktivity, které povedou k jejich splnění. Je možný i přístup obrácený, který se však v hodinách literatury sledujících historickou linii vývoje literatury, špatně aplikuje. V tomto případě učitel nejprve formuluje výchovný cíl a pak teprve hledá vhodný text a postup.

Tzv. **plánování pozpátku** (angl. backward design) lze dobře aplikovat v případě, kdy literaturu chceme využít k řešení nějakého konkrétního problému ve třídě nebo např. k vysvětlení nastalé situace (příchod nového žáka do třídy, cílem je pochopení jeho pocitů a zahrnutí do kolektivu). Pro tyto případy si učitel vede vlastní záznamy o četbě a poznamenává si vhodná témata k přečteným textům. Jako první krok při plánování pozpátku se vyjádří „cílový stav žáka na konci hodiny ... Jako druhý krok si do této hodiny pro žáky vymyslíme proveditelné a zcela konkrétně formulované zadání, v němž dostanou příležitost projevit svůj „cílový stav“.“ (Hausenblas a Košťálová, 2004, s. 13) Tímto je myšlena nějaká práce a její produkt, ze kterého bude patrné, že žáci dosáhli cílového stavu. Ve třetím kroku plánování pozpátku si učitel ujasní a seřadí, „čím žáci v hodině musí projít, aby byli s to takové zadání co nejkvalitněji vypracovat.“ (tamtéž, s. 15) Podobně lze pracovat s daným textem. Ujasníme si, k jakému cíli s ním můžeme s žáky dojít, a poté naplánujeme jednotlivé kroky.

Ať už učitel plánuje od cíle k textu nebo obráceně, primárním cílem výuky literatury zůstává **složka dovednostní**. Školní výuka dává studentům nástroje a strategie k úspěšné seberealizaci ve světě. Není možné ve škole naučit všem znalostem ze všech oborů natrvalo (upřímně, kdo z učitelů jazyka si dnes pamatuje všechno učivo z chemie, fyziky, atd.). Škola učí studenty, jak se učit, a předkládá jim, co budou pravděpodobně potřebovat. Ne všichni žáci se stanou literárními kritiky či spisovateli, ale každý může v četbě nalézt požitek i užitek a také si vytvořit určitý kulturní přehled. Zde se vracíme k mottu této práce, které zdůrazňuje důležitost čtenáře jako individuality, která čtením oživuje text: „Poznání, zvláště pak o literatuře, není něco, co se dá nalézt v odborných

knihách, nebo něco, co může učitel žákovi předat. Každý jednatel musí vystavět své poznání sám skrze interakci s texty a s jinými čtenáři.“ (Probst, 1987)

Nastíněnou teorii spojuje s praxí **komunikativní přístup** k výuce literatury, který fakta propojuje s dovednostmi a hodnotovou orientací žáka, třemi tradičními složkami obsahu učiva (podle Lederbuchové, 2006). Komunikativní koncepce literární výchovy upřednostňuje

... dovednost žáka adekvátně komunikovat s uměleckým textem. Tato dovednost přináší žákovi estetické zážitky a poznání o literatuře (spolu s učitelovým zprostředkováním informací o literárním kontextu) a působí na jeho hodnotovou orientaci - utváří žákův kulturní návyk četby, jeho čtenářský a vůbec estetický vkus, jeho etické postoje. (Lederbuchová, 2006)

Žáci jsou aktivními spoluvůrci hodiny a dostávají dostatek příležitostí a podnětů k rozvoji zmíněných dovedností a tvořivosti na základě práce s uměleckými texty. Komunikativní koncepce výuky literatury splňuje předpoklady moderní výuky a podává odpověď na otázky položené na počátku této podkapitoly. Aktivní žák-čtenář je v centru pozornosti, interpretace textu je přizpůsobena jeho možnostem, ovšem nejde za možnosti textu. Text zaujímá ústřední roli, ne však primární. Text je zdrojem informací a čtenářského zážitku. Na textu se čtenáři učí čtenářským, sociálním a komunikačním dovednostem. Fakta jsou vyučována na pozadí textu jako smysluplné doplnění, které přispívá k lepšímu porozumění textu.

Cílem výuky literatury podle komunikativní koncepce je tedy především složka dovednostní – komunikace žáka s textem.

## 6. Zavádění aktivit do praxe

*Kvalita výchovy se projeví, když je dítě bez dohledu vychovatele.*

*J. Nováčková (přednáška, Gymnázium Sv. Čecha, 13.10.2008)*

Člověk je obklopen pravidly celý život, nejen ve škole. Nejednou zaslechneme, že pravidla jsou od toho, aby se porušovala. A to většinou z úst dospělých. Děti od narození poznávají pravidla ve své rodině, v blízkém okolí a později ve škole. Učí se, kde jejich

chování hraničí s danými pravidly a jaké důsledky překročení přináší. Obvykle jsou tradičně chápána jako věc daná nedosažitelnou autoritou, a proto je třeba je respektovat. To činí člověka bezmocným. U dětí se pocit bezmocnosti může projevovat obzvláště silně jako odpor a vzpoura vůči řádu. To přináší mnoho problémů rodičům a také učitelům, protože škola má kolektivní charakter, a snaha zvládnout vzpouru ve třídě o dvaceti pěti žácích může skončit na psychiatrii.

Demokratická společnost by si měla zakládat na **demokratické výuce**, ne na autoritářském přístupu, který plodí jen další a další osobní a kolektivní vzpoury. Taková výuka je v české škole stále vzácností. O praktických způsobech, jak ji zavést podrobně pojednává kniha *Respektovat a být respektován* (2008). Demokracie znamená „vláda lidu“, lid se tedy přímo podílí na vládě. Nikdo nechce ze svých dětí vychovat ovce, které budou následovat silnější autoritu. Výchovou „cukr a bič“ ovšem děti nedostávají šanci podílet se na „vládě“, šanci spolurozhodovat a cvičit se tak v rozhodování, přemýšlení nad smyslem věcí, zodpovědnosti atd. Převeďme na školní třídu, v tradiční výuce bylo dětem vzato právo na spolurozhodování. Nevěříme žákům, že by mohli volit skutečně prospěšnější variantu. Vždy se přece snaží uniknout plnění úkolu, nic neudělají pořádně, když nad nimi nedohlídíme... Pozorování ve školách, kde demokratická výuka funguje, dokazují opak. Nehrozí-li dětem represe a jsou-li vedeny ke spolurozhodování, volí variantu prospěšnou, ne nutně méně náročnou (např. spočítají více příkladů, udělají extra úkol).

## 6.1. Formulování pravidel

Reflexivní aktivity patří mezi aktivizující metody, využívají kooperativní výuku, práci ve dvojicích a skupinách, zahrnují také diskusi. Žáci proto musí být připraveni na takový druh výuky, pokud se s ním jinak nesetkávají. Mohlo by se stát, že ve třídě bude panovat chaos nebo naopak nuda. Kromě jasného vysvětlení smyslu aktivity a jednotlivých úkolů bude zapotřebí **formulovat pravidla**, za nichž se reflexe koná. Studenti potřebují znát pravidla mezilidské komunikace a soužití s druhými. A právě pravidla mohou být klíčem k motivaci studentů a udržení pořádku ne za cenu hroživého ticha ve třídě a absolutně netvořivého prostředí. Abychom se drželi demokratického způsobu vedení třídy, pravidla by měli formulovat ti, kterých se budou týkat. „**Základním předpokladem toho, že členové společenství převezmou zodpovědnost za dodržování pravidel, je jejich**

**vytváření společně s těmi, kterých se týkají.“** (Kopřiva at all., 2008, s. 246) Podívejme se na příklad způsobu formulování pravidel soužití ve třídě z knihy *Respektovat a být respektován*:

... na dveřích třídy jsou zevnitř připevněna výrazně napsaná pravidla soužití. Není jich moc. Může tam být například napsáno: Budeme se snažit: naslouchat si, chovat se k sobě kamarádsky a ohleduplně, řešit problémy v klidu. Kolem každého pravidla je nalepeno hodně lístečků, které blíže vymezují, co to vlastně znamená (necháme druhého domluvit, díváme se do očí, když spolu mluvíme, nestrkáme se, nepředbíláme se v jidelně, říkáme prosím a děkuji, omlouvíme se, když uděláme něco nesprávně...). Vytváření pravidel začalo totiž nejdřív tím, že děti sepsaly velké množství co nejkonkrétnějších odpovědí na otázku: Jak bychom se k sobě měli v naší třídě chovat, aby se nám tu dobře žilo a pracovalo? Teprve potom děti s pomocí paní učitelky dospěly ke svým třem pravidlům. Ta jsou formulována pozitivně, vyjadřující žádoucí chování, nikoliv zákazy. (2008, s. 246)

Taková obecná pravidla by bylo dobré konkretizovat vzhledem k výuce literatury a reflektivním aktivitám, které hodláme použít. Protože téma lidské komunikace je známé všem a každý s ním má nějaké zkušenosti, je možné přistoupit k formulaci pravidel bez předchozího negativního zážitku. Formulováním pravidel se studenty přistupuje učitel na to, že připomínání dodržování pravidel už není jen jeho záležitostí, nýbrž věcí všem členů třídy. Autoritativní přístup se tímto vytrácí, nebo přinejmenším zmírňuje, a přechází se k demokratickému přístupu, který vychovává zodpovědné jedince a přispívá k **bezpečné atmosféře**, která je při reflektování nezbytná. Žáci se potřebují cítit uvolněně, nemít strach z hodnocení učitele, ale ani ostatních. Nemístné poznámky jsou tabu. Formulace pravidel vychází z empatického vcítění se do pocitů druhých.

Reflexe literatury probíhá také při dramatizaci. Málo využívaná metoda se osvědčila jako skvělá a zábavná pomůcka k zažití a hlubšímu pochopení přečteného. Co chceme zahrát, musíme také pochopit a vizuálně si představit. Další inspirací k možným pravidlům při reflektování se nám stal dokument vzniklý jako doplněk k irskému kurikulu (The Drama Contract, Primary Curriculum Support Programme)<sup>16</sup>, kde se nalézají **pravidla hodin dramatické výchovy**, která se hodí i jako obecná pravidla při reflektování:

- naslouchat jeden druhému
- spolupracovat a pracovat dohromady

<sup>16</sup> Pravidla jsou uvedena už v kurikulu pro první stupeň základní školy (angl. primary school), protože dramatická výchova je nedílnou součástí výuky už od první třídy. Děti jejím prostřednictvím rozvíjí svou představivost a učí se řešit a zvládat situace, se kterými se mohou v životě setkat.

- prokázat úctu ostatním, respektovat ostatní
- nechat druhé, aby se vyjádřili
- bavit se a užívat si, aniž bychom ubližovali druhým
- střídat se
- chovat se hezky a ohleduplně, druhé komentovat pozitivně
- brát v úvahu, jak se druzí cítí
- soustředit se
- pomáhat si navzájem
- komunikovat
- právo na mlčení, pokud potřebujeme čas na přemýšlení

Marvin Pasch a další autoři knihy o práci s kurikulem vyjadřují pochybnost nad tím, že by žáci “sami od sebe věděli, jak pomáhat druhým nebo jak spolupracovat na splnění úkolu.” Dále uvádí, že “takové dovednosti mají ovšem zásadní důležitost pro jejich pozdější úspěšnost v zaměstnání.” (1998, s. 253) Mezi kooperativní dovednosti zařadili **sociální dovednosti**, které si žáci mají osvojit. Pokud nastanou problémy při kooperativním vyučování (literární kroužky, dramatizace, řešení úkolu ve skupině atd.) je dobré věnovat čas **konkretizaci těchto dovedností**, které jsou nezbytné v sociálním životě každého člověka, aby byl schopen dobře fungovat v jakémkoli lidském společenství. Uvádíme je zde jako další praktickou inspiraci, protože obsahují některé další užitečné dovednosti, na jejichž důležitost mohou studenti s pomocí učitele přijít:

- setrvání u skupiny
- přiměřená síla hlasu
- střídání se
- komunikace bez ponižování druhých
- dovednost žádat o pomoc
- shrnutí názorů skupiny
- kritika myšlenek, ne jejich zastánců
- oslovování jmény
- přispívání vlastními myšlenkami
- chvála
- povzbuzování druhých

#### **Povzbuzování**

##### Jak vypadá:

- úsměv
- nakloníme se k tomu, koho chceme povzbudit
- oční kontakt

##### Jak se říká:

- „To je dobrý nápad!“
- „To jsi udělal/a moc dobře!“
- „Ano!“



- slušnost (prosím a děkuji)
- parafrázování
- respektování druhých lidí a jejich majetku

Pocit zodpovědnosti za dodržování pravidel zvýšíme i navržením tzv. **smlouvy**. Smlouvu uzavírají členové třídy s třídou jako celkem a potvrzují v ní svůj souhlas s navrženými pravidly. Vytvořením smlouvy kopírujeme svět dospělých. Děti se naučí, jak vypadá formální stránka smlouvy, a dostanou skutečnou možnost stvrdit svým podpisem, na čem se předtím dohodly. Příklad smlouvy je inspirován opět irským kurikulem (The Drama Contract, Primary Curriculum Support Programme) a nalézá se v Přílohách.

## 6.2. Modelování procesů

Modelování každého procesu, který chce učitel vnést do hodin, hraje velmi důležitou roli. Pedagog musí přesně vědět, co po dětech chce, a sám potřebuje projít zkušeností, kterou zprostředkuje dětem. Požadujeme-li něco, co sami nedokážeme, naše výuka není věrohodná a nezaujme. Každý učitel snad zažil situaci, kdy přenesl svůj vlastní zápal na děti. Aby zapálil, musí hořet. Učitel v hodině modeluje proces, pouze nediktuje, co se má dělat. Debbie Millerová (2004) popisuje své „záchranné“ hodiny (angl. anchor lessons), v nichž se věnuje učení strategie poté, co objeví nějaký problém. Děti na např. učí spojovat si to, co čtou, sami se sebou a svým životem. Často jsou tato spojení banální a odvádějí pozornost od textu. „Záchranná“ hodina nabízí vysvětlení, jaká spojení skutečně pomáhají rozumět textu.

Přemýšlet hlouběji nad textem se žáci učí prostřednictvím evokace, kterou učitel modeluje tím, že „přemýšlí nahlas“. Millerová popisuje své vlastní zkušenosti s touto metodou:

Když začínám děti učit jak **přemýšlet nahlas** (angl. think aloud), očekávám od nich to stejné jako od sebe. Chci, aby jejich přemýšlení bylo opravdové, řeč jasná a reflexe promyšlené. Začínám tím, že jim pomáhám uspořádat jejich reflexe (angl. responses). Mým cílem je dát jim rámec pro přemýšlení a zároveň jim pomoci vystavět společný jazyk k mluvení o knihách. (2004, s. 54)

Přemýšlení nahlas je užitečná metoda, jak předvést jakýkoli myšlenkový postup. Millerová uvádí také užitečné zásady přemýšlení nahlas (tamtéž, s. 54):

- Pořádné plánování je prevence proti propadáků.
- Na autenticitě záleží.
- Vyjadřujte se přesně – jasně a výstižně, používejte stejné výrazy, standardní terminologii a skutečnou mluvu.

**Udávání příkladů** se vyplácí v jakémkoli kontextu. Žáci na druhém stupni se teprve nedávno přesunuli od konkrétních myšlenkových operací k abstraktním. Příklad pomáhá i dospělému, natož dítěti. Jasně a srozumitelné vysvětlení, ujištění se, že všichni rozumí, by měly být základními postupy při zadávání úkolu. U složitějších aktivit bude třeba více než slov. Aktivita zvaná **akvárko** (angl. fishbowl technique) slouží k předvedení konkrétních činností a očekávaných výstupů.

Dobrovolníci se stanou „rybkou v akváriu“ a modelují pod vedením učitele proces aktivity, např. diskuse literárního kroužku. Ostatní stojí v kruhu kolem a sledují dění uvnitř „akvária“. Učitel skupinu přeruší, když chce „pomoci s analýzou provedených částí a částí, které nefungovaly. Třída komentuje...“ (Lloyd, 2004, s. 120) Pravidla dobře provedené aktivity vycházejí poté ze skupinové diskuse. Učitel žáky zapojí a hned z počátku je nedemotivuje tím, že by pravidla nadiktoval. „Průběh aktivity „akvárko“ byl dalším konkrétním příkladem toho, že úspěch diskuse závisí na ... skupině, ne na učiteli.“ (tamtéž, s. 120) Tato aktivita je ze školních tříd samozřejmě známá. Kdo něco umí, předvede, jak na to. Rozdíl je v podání. „Pojďte se podívat, takhle se to má dělat“ nemotivuje, spíše vede k závisti. Jeden předvádí, ostatní nečinně přihlížejí. Akvárko má za prvé zajímavý název, který vzbudí pozornost (Proč se to tak jmenuje?), a za druhé přihlížející jsou aktivními účastníky procesu. Spoluvytvářejí pravidla pro správné provedení aktivity, a přebírají tak část zodpovědnosti za průběh hodiny, což má v konečném důsledku motivační účinek.

### 6.3. Pravidla tvořivého vyučování

O důležitosti tvořivosti ve škole pojednávala část kapitoly o pedagogicko-psychologických aspektech reflexe. Charakteristikou proaktivní výchovy ke tvořivosti je, že

... pedagog neustále promýšlí, jaké situace, hry a podněty připravit a jaké metody a postupy použít, aby se žáci optimálně rozvíjeli v souladu s výchovnými a

vzdělávacími cíli... musí děti uvádět do nových, jim neznámých situací. Tím se z vychovávaného stává aktivní jedinec, jehož činnost vyžaduje samostatnost a tvořivost. (Lokšovi, 1999, s. 110)

Každá reflektivní aktivita do jisté míry vybízí k tvořivosti. Omezení se týkají prostředků vyjádření a především textu, od něhož bychom se neměli příliš vzdalovat k mimoliterárních záležitostem. Tvořivé vyučování, aby bylo efektivní, vyžaduje od žáků respektování určitých pravidel, např. těch, která jsme uvedli výše. Existují pravidla, která by měl dodržovat učitel (Lokšovi, 1999, s. 109). Pokud je má na mysli během výuky, přispívá k vybudování tvořivé atmosféry.

- nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení
- nepředpokládat, co dítě ví nebo neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí
- nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě
- ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměrňovat tok myšlenek

## 7. Na co se připravit

Všechny metody reflektování vyžadují jistý trénink pro všechny účastníky vyučovacího procesu. Učitel se cvičí v kladení správných otázek, které vedou studenty k samostatnému přemýšlení, a také v organizaci složitějších reflektivních aktivit. **Formulování správné otázky** není někdy vůbec jednoduché. Otázka by měla studentu pomoci, nasměrovat ho k řešení problému, ne mu však podsouvat to, co chce učitel slyšet. Učitel musí být připraven na velkou míru improvizace, protože reakce žáků a jejich odpovědi se mohou velmi lišit od „ideálního“ očekávaného řešení.

Cílem reflektivních aktivit je vzbudit vnitřní zájem studentů, reflektovat reakci vyvolanou textem či nějakou jinou reakci vyvolat, proto musí být přijato každé řešení týkající se zadaného problému. I poté, co studenti pochopí nový způsob práce, může být stále těžké sdílet názory, nápady či osobní pocity a zážitky, které je při četbě napadají. Nezbytné je navázání **partnerského vztahu** mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, který vytváří

uvolněnou atmosféru, v níž se lépe přemýšlí, sdílí a tvoří. Budování takového vztahu založeném na respektu a důvěře samozřejmě trvá dlouho, ale odměnou je bezpečné a tvořivé prostředí.

Pro začínajícího i zkušeného učitele může být problémem ztráta absolutní kontroly, kterou se snaží ve svých hodinách mít. Pocit absolutní kontroly je mnohdy relativní, což odhalí oko nezaujatého pozorovatele velmi rychle. Učitelem nekontrolovatelné jevy probíhají pod lavicemi, za zády, ale také v myšlenkách studentů. Ticho a absolutní poslušnost nejsou zrovna ideální podmínky k učení se, naopak vedou k pasivnímu přístupu a demotivaci. Frontální výuka pro učitele skýtá mnohé výhody a jednou z nich je výsostně vůdčí aktivní role učitele. Reflektivní aktivity vedou studenty z pasivity k tvořivosti, samostatnosti a větší svobodě. Není snadné vzdát se kontroly nad třídou a hledat v neprobádaném území volnosti hranici partnerského vztahu mezi učitelem a žáky. Z psychologického hlediska funguje pravidlo **respektovat a být respektován**. Je-li učitel dobrým příkladem a prokazuje-li žákům respekt, pak se mu ho také obvykle dostává.

Pravidla a konkrétní aplikaci tohoto přístupu vysvětluje již zmíněná publikace *Respektovat a být respektován* (2008), kde nalezneme dvě nejdůležitější zásady chování k dětem (ale i k dospělým): „Respektovat druhé, chovat se k nim s úctou, znamená především dvě věci:

- Chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost. Základním vodítkem při tom je **nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám**.
- **Přijmout fakt, že se od nás mohou lišit** – mají jiný vkus, chutná jim jiné jídlo, mají jiné názory, jiné náboženství, jiné nadání, jiný učební styl, než máme my, a liší se ještě v mnoha jiných věcech, aniž by byli lepší nebo horší než my. Jsou prostě jiní, a to přesto, že jako lidstvo tvoříme stejný druh a máme tytéž základní lidské potřeby.“ (Kopřiva at all., 2008, s. 14)

Cílem reflektování není dokonale provedená aktivita; taková ani neexistuje. Cílem je cesta k aktivní vnitřní a vnější reflexi za daných podmínek, během níž se učí nejen žáci, ale i učitel.

Učitel, který se rozhodne použít některou ze složitějších reflektivních aktivit, musí počítat s tím, že ji nelze provést bez předchozího tréninku. Tyto typy aktivit je třeba skutečně

nacvičit jejich opakovaným užíváním, aby byly prováděny dobře a přinášely kýžený výsledek. Jako dobrý příklad nám poslouží literární kroužky. Žáci pracují ve skupinkách (musí tedy být schopni kvalitní skupinové spolupráce) a navíc mají rozdělené role (každý člen skupiny má nenahraditelnou roli a potřebuje ji zvládat, protože na jeho osobním výkonu v individuálním úkolu pak závisí úspěch společně vypracovaného závěrečného díla). Nacvičení této aktivity vyžaduje na počátku od učitele velké **úsilí a trpělivost**, aby poté byli studenti schopni samostatně pracovat, aktivně spolupracovat a těžit ze skupinové práce. Výsledkem není jen hlubší pochopení a prožití literárního textu, ale především sociálním učením dosažené uchopení skutečnosti, že každý zodpovídá za svou práci a zároveň se tak podílí na chodu celku. Během „náviku“ je zároveň cíleně rozvíjena dovednost komunikace a další rysy osobnosti jako tolerance a trpělivost, bez nichž skupinová práce nemůže fungovat.

Přechod k jiným metodám je nutné řešit také metodicky v hodinách. Susan L. Lloydová (2004) popisuje jednoduchý **model postupného uvolňování zodpovědnosti** (angl. Gradual Release Of Responsibility) v praxi. Autoři modelu Baker, Dube a Wilhelm (2001) představili tři kroky k maximalizaci podílu zodpovědnosti studentů a minimalizaci zodpovědnosti učitele v hodině. Na konci tohoto procesu učitel dává na výběr z textů, monitoruje diskusi a používání čtenářských strategií, aby mohl dále se studenty rozvíjet jejich dovednosti. Tento postup není možné plně aplikovat, pokud výuka bude zahrnovat z větší části práci s literárním učivem. V každém případě je inspirací např. pro výběrové hodiny literatury, které se objevují na některých středních školách, kde učitelé obvykle pracují více s textem a hodiny zakládají na diskusi. Model zahrnuje tyto tři kroky, v každém z nich učitel a studenti plní jiné role vyplývající z míry zodpovědnosti za učení (Lloyd, 2004, s. 117):

Učitel	Student
<b>1. Čtení nahlas (angl. read-aloud)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>↓ vybírá text</li> <li>↓ aktivuje předchozí znalosti</li> <li>↓ čte text nahlas</li> <li>↓ modeluje dobré návyky čtenáře (čte plynule, jasně, nahlas atd.)</li> <li>↓ obrací pozornost studentů na předvedené strategie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⬇ poslouchá a vychutnává si text</li> <li>⬇ začíná používat předvedené strategie k porozumění</li> </ul>



## 2. Řízené čtení (angl. guided reading)

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>↓ vybírá text a vysvětluje volbu</li><li>↓ vede studenty při nácviku strategií</li><li>↓ poskytuje příležitosti k nácviku strategií</li><li>↓ monitoruje, jak studenti používají strategie, a vyhodnocuje, jak jim porozuměli</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>↓ čte text s minimální pomocí</li><li>↓ zkouší používat strategie s pomocí učitele a spolužáků</li><li>↓ sleduje vlastní čtení a rozpoznává možnosti textu</li></ul> |
|---|--|

## 3. Literární kroužky

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>↓ poskytuje studentům texty k výběru</li><li>↓ monitoruje diskuse a používání strategií, aby v budoucnu mohl pomoci k dalšímu rozvoji dovedností</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>↓ vybírá text</li><li>↓ čte nezávisle</li><li>↓ rozhoduje, které strany se mají přečíst k další diskusi (před dalším setkáním)</li><li>↓ nezávisle používá strategie k porozumění při přípravě na diskusi</li><li>↓ aktivně se účastní na práci v kroužku na základě přečteného textu a zapsaných otázek k diskusi</li></ul> |
|--|--|

Hodiny literatury nelze změnit ze dne na den. Je to **dlouhodobý proces** zahrnující nejen učitele, ale především žáky. Jeden učitel, i když sebelépe připravený, nemůže okamžitě změnit přístup třiceti žáků, kteří ho mnohdy velmi kriticky pozorují. Trpělivě a s cílem neustále na mysli to možné je. Každá třída je jiná, a nevyhneme se proto kompromisům a změnám od původního dokonalého plánu. Od studentů budeme vyžadovat tvořivost, jako učitelé či vychovatelé tedy musíme být tvořiví a přizpůsobiví také.

## Praktická část

V teoretické části této práce jsem se snažila obsáhnout teoretická východiska, která podporují využívání reflexe ve výuce literatury. Popsala jsem podrobně proces reflexe, rozebrala účinky, jaké má na učení žáka, a hledala podporu pro tuto metodu v oficiálních dokumentech RVP ZV a pro gymnázia. Často jsem zmiňovala i příklady ze školního prostředí, abych vysvětlila či podpořila svou argumentaci. Čemu jsem se však věnovala skutečně jen okrajově, byly samotné reflektivní aktivity, kterými učitel rozvíjí u žáků proces reflexe. Některé byly pro ilustraci zmíněny, ale chyběly konkrétní postupy.

První kapitola praktické části nabízí **vybrané aktivity** popsané z hlediska aplikace ve třídě a účinků na žáka. Výklad je založen na teoretických poznatcích, ale především si klade za cíl vysvětlit praktické použití ve třídě. Tato část může být inspirací či zásobárnou nápadů pro začínající i zkušené učitele, kteří chtějí literaturu vyučovat trochu jinak. Aktivity byly vybrány z odborné didaktické literatury a na základě praktických zkušeností ze seminářů pro učitele a z učitelských praktik. Podkapitoly se věnují jedné aktivitě, nebo skupině aktivit založených na obdobném principu a některé obsahují zajímavé odkazy na webové stránky. Kopírovatelné materiály k aktivitám se nalézají v přílohách na konci práce. Závorka v názvu kapitoly naznačuje, že některé z aktivit lze využít i v jiných hodinách než těch literárních. Aktivity jako dramatizace, výtvarná činnost, prezentace a myšlenková mapa dobře poslouží k aktivizaci žáků v různých předmětech nebo jako prostředek mezipředmětových vztahů.

Druhá kapitola praktické části obsahuje **popis a osobní reflexi několika hodin literatury**, v nichž jsem reflektivní aktivity aplikovala v praxi na třídách běžného víceletého gymnázia. Protože se jednalo o krátkodobé učitelské praktikum, nelze z něho vyvozovat žádné obecné závěry. I bez možnosti opakovat stejné hodiny ve více třídách jsem však dospěla k zajímavým a cenným postřehům, které mohou pomoci učitelům, kteří s reflektováním chtějí začít. Popis praktických zkušeností zahrnuje i obrazovou dokumentaci hodin a výsledných prací žáků.

## 8. Receptář (nejen) na hodiny literatury

Výuka literatury se orientuje obvykle podle historického vývoje uměleckých směrů. RVP dává učitelům možnost plánovat výuku i podle jednotlivých textů. Ať už jde výuka směrem od textu nebo k textu, text a četba jsou výchozími body aktivní práce studentů. Nad každým předkládaným textem by si učitel měl položit několik otázek, které mu pomohou vybrat vhodné aktivity před, během a po čtení. Reflexe probíhá různými způsoby a **analýza textu** přináší odpověď na to, jakým způsobem k ní bude nejlepší přistoupit. Např. dialogický text je vhodný k dramatizaci, naopak popisná pasáž se lépe ztvární výtvarně. Výběr nevhodného postupu negativně ovlivní motivaci studentů a pravděpodobně jen stěží učitel dosáhne cíle, který si předsevzal. Slovy již citované Debbie Millerové: „Pořádné plánování je prevence proti propadáku.“ (2004, s. 54)

Analýza textu před hodinou funguje na stejném principu jako modelování aktivity. K dobrému naplánování postupu práce s textem ho musíme dobře znát a alespoň v mysli si projít jednotlivé kroky, jak je asi budou provádět studenti. Nelze předvídat všechny reakce, ale vyhneme se mnoha nezdarům a nedorozuměním. Následující otázky slouží jako návrh učiteli, který má v ruce text a plánuje hodinu:

- Jakou velkou myšlenku text obsahuje? Je v tomto rozsahu pro studenty pochopitelná?
- Apeluje text na představivost čtenáře?
- Vystupují v textu postavy nebo jde spíše o popisné pasáže? (dramatizace nebo výtvarné řešení)
- Co se žáci dozvědí o světě? (nové znalosti)
- Co se dozvědí a co pochopí o literatuře? (z odpovědi vyplývá literární učivo, které lze smysluplně zapojit do hodiny)
- Jaké jsou problematické aspekty textu? (např. slovní zásoba, nejasnost)
- Vyplynou z textu nějaké možnosti sociálního učení? (sociální situace)

Následujících pět sad aktivit je rozděleno podle převažující formy reflexe, ke které vedou. Při jakékoliv reakci na text se samozřejmě nelze vyhýbat jiným způsobům reflexe. Spouští se a probíhají zároveň. Poslední tři body (literární kroužky, čtenářský deník a prezentace) popisují komplexní aktivity zahrnující do sebe rovnou více forem reflexe. Prvních pět se dá charakterizovat slovesy:

- ptám se → reflektivní otázky
- hraji, recituji → dramatizace
- kreslím, maluji, tvaruji → výtvarná činnost
- uspořádávám si myšlenky → myšlenkové mapy a organizéry
- píšu vlastní text → psaní slohu

## 8.1. Reflektivní otázky

Možnosti realizace:

- diskusní skupiny
- interview se spolužáky
- talkshow s postavou (viz dramatizace)
- vytvoření kvízu

- tvůrčí otázky zakládající malý projekt (např. Kdybyste mohli koupit jakékoli tři dárky pro..., co by to bylo? Kterou z postav byste si vybrali jako společníka na pustý ostrov a proč?)

Hodiny, v nichž se o literatuře přemýšlí a mluví, jsou založeny na kladení dobrých otázek. Otázky jsou také základem porozumění textu, i když si mnohdy neuvědomujeme, že si je v mysli klademe. Proto zde otázkám patří první místo v pořadí, i když se nejedná o konkrétní aktivitu. Aktivita, stejně jako proces pochopení, jsou na otázkách závislé. Strategie dobrého čtenáře jsou také založeny na otázkách (Co si představuješ, když...? Co se asi bude dít dál? Proč se to stalo? Co z toho vyplývá?). Dobré otázky mají na studenty **více účinků**. Podněcují člověka k přemýšlení, nutí ho pracovat s textem, vzbudí emoce, zaujmou pozornost, vybízí k tvořivému myšlení a rozpočívají diskusi. Pečlivě promyšlené otázky přináší do výuky učitel, ale postupně uvolňuje žákům prostor v reflektivních aktivitách.

Nejvíce podnětů přináší **otázky s otevřeným koncem** (angl. open-ended questions), na něž nemá učitel připravenou jednu jasnou odpověď, kterou by chtěl od žáků slyšet. Kladení tohoto typu otázek vyžaduje

... schopnost riskovat a důvěřovat sobě a našim studentům... [Otázky s otevřeným koncem] podněcují myšlení na mnoha úrovních, dávají hodnotu předchozím znalostem a zkušenostem studentů a umožňují čtenářům dostat se za text... (Routman, 1991, s. 117)

Routmanová uvádí mnoho příkladů těchto otázek (1991, s. 118n.), např.:

- Kde a kdy se příběh odehrává? Jak to víte? Kdyby se příběh odehrával někde jinde a v jiné době, jak by se změnil?
- Vyhledejte hlavní události příběhu. Mohli byste změnit jejich pořadí nebo některou vynechat? Proč ano a proč ne?
- Vymyslete příběhu jiný konec. Jak by se zbytek příběhu musel změnit, aby pasoval k novému konci?
- Skončil příběh tak, jak jste očekávali? Na základě jakých náznaků autora jste očekávali tento konec? Když jste text poprvé četli, mysleli jste si, že tyto náznaky jsou pro příběh důležité?
- Vzbuzoval ve vás příběh nějaké silné pocity? Co si o nich myslíte teď, když jste příběh přečetli?
- Připomíná vám příběh nějaký jiný příběh, který jste četli nebo viděli? Proč?

Tyto otázky se objevují napříč všemi reflektivními aktivitami, zahrnují veškeré čtenářské strategie jako předvídání, shrnutí, vyjasňování atd. Když se žáci učí, jak klást správné

podnětné otázky, potřebují také umět vyhledat odpověď. Metoda **QAR** (Question Answer Relationship) zkoumá vztah mezi otázkou a odpovědí. Učí studenty rozlišovat, kde naleznou odpovědi na otázky. Tak je „vede k vyšší úrovni gramotnosti a chápání souvislostí“. (Raphael a Au, 2005) Rozlišuje typy otázek podle toho, co musí udělat, aby našli odpověď, a podle místa, kde ji naleznou. V zásadě se jedná o tři typy otázek, které by učitel měl zahrnout do každé diskuse nebo aktivity vztahující se k textu:

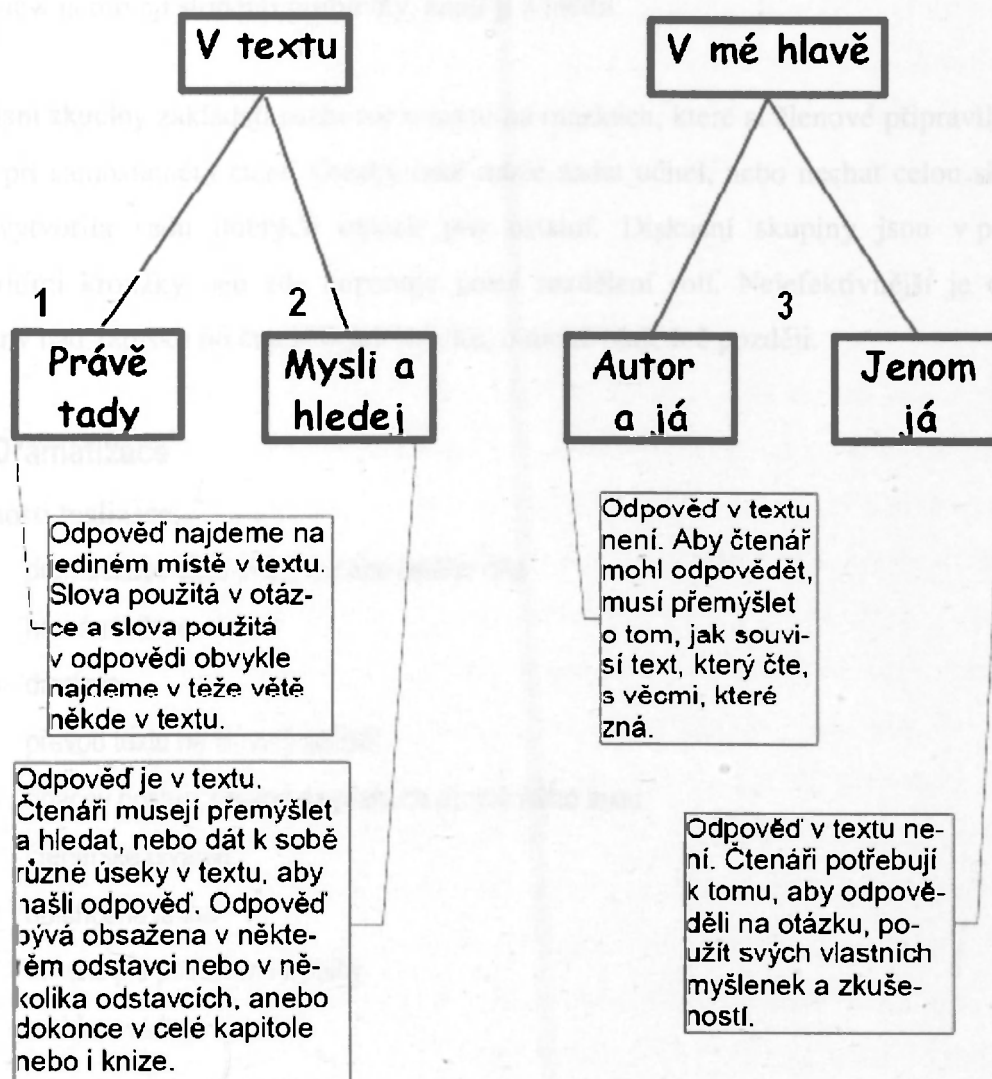
- 1) **„Právě tady“** – Otázky s jednoznačnou odpovědí, která se nalézá na jednom místě v textu (kdo, co, kdy). Studenti se učí vyhledávat informace v textu.
- 2) **„Myslí a hledej“** – Čtenář musí propojit informace z různých částí textu, aby mohl otázku zodpovědět. Tento typ využívají aktivity jako mapování příběhu nebo převyprávění důležitých událostí.
- 3) **„V mé hlavě“** (autor a já) – Čtenář musí spojit informace z textu a vlastní myšlenky, aby našel odpověď, která není explicitně vyjádřena v textu (proč, jak, co myslíš...). Tento typ otázek vyžaduje od čtenáře čtení mezi řádky a podněcuje diskusi.

Schéma na následující straně zobrazuje typy čtyři. Číslo 3 můžeme považovat za jeden typ otázek se dvěma podtypy.

Rámec QAR se může zdát pro praxi příliš teoretický, ovšem je jednoduchou pomůckou pro učitele ke tvoření dobrých otázek. Když si na otázky odpovídá, zjišťuje, jaký typ klade a kam obrací pozornost studentů. Nejjednodušší jsou otázky typu „přímo tady“, ale zároveň nejméně rozvíjejí myšlení studentů. Vyvážená diskuse o textu by tedy měla zahrnovat všechny typy. Rámec je pomůckou i pro studenty, když se učí klást otázky a uvědomovat si, kde na otázky hledají odpověď. Tvořivé otázky typu „v mé hlavě“ vytvářejí příležitosti k malým **projektům** pro skupiny i jednotlivce. Odpovědi na otázky jako „Kdybyste mohli koupit jakékoli tři dárky pro..., co by to bylo?“ nebo „Kterou z postav byste si vybrali jako společníka na pustý ostrov a proč?“ lze zpracovat i výtvarně na plakát nebo je rozebrat ve slohové práci.



## Kde mám hledat odpověď na otázku, která se vztahuje k textu ? (rámec QAR)



Kladení a vymýšlení dobrých otázek se ale může stát i samostatnou aktivitou, např. při vytváření **kvízu** pro ostatní. Sběr dat formou dotazníků pro spolužáky učí žáky přesným formulacím a zvyšuje jejich motivaci k činnosti, protože se táží svých spolužáků, mohou tedy potkat i své kamarády. **Interview se spolužákem** se odehrává ve dvojici, v níž jeden klade druhému předem připravené otázky a poté se vystřídají. V této aktivitě se žáci učí nejen formulovat otázky a přemýšlet u toho, aby se ptali skutečně na to, co je zajímavé ohledně názoru spolužáka na přečtený text. Interview probíhá mezi „novinářem“ a čtenářem určitého textu. V centru pozornosti stojí **názor čtenáře na text**. Spolupráce ve dvojici přináší další výhody, jako je učení se vzájemné toleranci, empatii a komunikačním dovednostem. Odpověď se nemusí shodovat s osobním názorem „novináře“, který se táže.

Ten si však uchovává nadhled a případně vymyslí další improvizovanou otázku, aby nečekanou odpověď pochopil a zprostředkoval tuto informaci svým čtenářům. S formou interview nemívají studenti problémy, znají ji z médií.

**Diskusní skupiny** zakládají rozhovor o textu na otázkách, které si členové připravili doma nebo při samostatném čtení. Otázky také může zadat učitel, nebo nechat celou skupinu, aby vytvořila sadu dobrých otázek pro ostatní. Diskusní skupiny jsou v podstatě literárními kroužky, jen zde nepanuje jasné rozdělení rolí. Nejefektivnější je diskuse skupiny nad zápisky do čtenářských deníků, o nichž bude řeč později.

## 8.2. Dramatizace

Možnosti realizace:

- dramatizace části příběhu nebo celého díla
- hraná recitace
- dioráma
- převod textu na filmový scénář
- opačný postup: převod dramatu do prozaického textu
- čtenářské divadlo
- odlehčená kniha
- talkshow s postavami z knihy
- rozhlasová hra

Ukázka vhodná k dramatizaci je charakteristická dialogičností nebo alespoň vystupováním postav. Není nutné, aby herci mluvili (tím spíše, pokud s dramatizací začínají), ale je třeba, aby v textu nacházeli oporu pro sehrání příběhu – cílem dramatizace je prohloubené chápání textu a reflexe této zkušenosti. Výběr můžeme ponechat na starších studentech, kteří vědí, jaký typ textu se bude lépe hrát, anebo to v procesu hledání zjistí. Nezkusil popisuje dramatickou výchovu takto:

Jde v podstatě o následné esteticky akcentované činnosti inspirované prvotním textem a prováděné v jeho duchu. Na náročnější úrovni se dá něco podobného podnikat samozřejmě i na gymnáziu, a to zejména tehdy, máme-li ve třídě žáky netíhnoucí příliš k diskurzivnímu přijímání textu. ...jako vhodné modely práce se nabízejí například literární pásma, dramatizace a jejich jevištní realizace třeba na

školní besídce, převod prozaického textu do podoby filmového pásma.“ (2004c, s. 63)

Domníváme se, že k čistě diskurzivnímu přístupu k textu tíhne jen skutečně malé procento žáků, a proto bychom doporučili zařazení dramatizace do jakékoli třídy. Dramatizace je jednou z metod prožitkové pedagogiky a každému studentu dává **možnost zažít čtené**. Navíc dojde k ozvláštnění hodin a aktivizaci žáků, kteří ve skupině nebo jako třída přebírají zodpovědnost za plnění úkolu.

Dramatizace ukázky z knihy, kterou si studenti sami ve skupině vyberou (v tomto případě půjde o dlouhodobější projekt) nebo která bude připravena učitelem, má ve své podstatě divadelní charakter. Pro zdařilou dramatizaci je nezbytné zvládnout základní rétorické schopnosti – mluvit nahlas, jasně vyslovovat, také udržovat kontakt s divákem a mít přehled o prostorové orientaci „jeviště“. Dramatizace umožňuje učiteli ukázat dětem na nich samých **pravidla dobrého přednesu** a mnoho dalšího. Suchá látka o rétorice a fonetice se dostává do praxe. Začít se dá jednodušší **hranou recitací**, kde protagonistů může být více a přednes doplňují rekvizitami, pohybem, mimikou. Text je v této variantě možné přizpůsobit, změnit např. věty do přímé řeči. Poté, co prošli určitou zkušeností, směřování opatrnými dotazy pedagoga reflektují svůj prožitek. I z této činnosti může vzejít plakát s krátkými pravidly dobré recitace či dramatizace. Učitel může žáky připravit metodou brainstormingu před samotnou dramatizací. Začne například takto: „Jistě jste už někdy byli v divadle. Zavzpomínejte na představení, které se vám líbilo. Co všechno způsobilo, že jste byli spokojeným divákem?“ nebo „V představení, které se vám líbilo, jistě hrál nějaký dobrý herec. Čím to, že byl výjimečný?“. Z navržených a sepsaných odpovědí žáci vyberou s pomocí učitele pouze ty relevantní.

Dramatická výchova zapojená do hodin literatury s sebou přináší další možnosti učení. Zahrnout lze nejen učivo českého jazyka a literatury, ale také nacházet **mezipředmětové souvislosti** a zařadit **průřezová témata** jako osobnostní a sociální výchova. Literatura zobrazuje život z různých pohledů a často v ní nalézáme témata každodenního života. V plné míře můžeme využít plakátu se sociálními či komunikačními dovednostmi, pokud jsme ho zavedli. Konečně je jedním z cílů literatury přenášet lidskou životní zkušenost. Pokud takové téma vyvstane během hodiny nebo se jasně od počátku objeví v dramatizované části, učitel může dramatizaci využít jako tréninkový postup sociálně psychologické povahy. Např. nejprve se sehraje daná část příběhu tak, jak je napsána,

s poukazováním k textu. Pak se inscenace hraje znovu a herci improvizují vlastní řešení situace. Obě verze se v diskusi porovnají. Tento způsob těží z ukázky maximum zážitků a informací.

Výhodou dramatizace je její **vizuální charakter**. Text, který se jeví jako méně srozumitelný, se převedením do divadelní podoby stává jasnější, nabývá konkrétních obrysů, což může mnoha žákům pomoci zpětně i se čtením. Popisné věty, které se při čtení spíše přeskakují, se dostávají při převádění na divadelní hru nebo filmový scénář do popředí. Vizualizace konkretizuje jevy textem pouze nastíněné. Prostředí, ale také charakter postav je předmětem interpretace. Dramatizace je skutečnou výpravou do hlubin textu. K jejímu provedení ovšem vede několik kroků. K zavedení dramatické výchovy do literární výchovy nelze přikročit bez předchozí přípravy a jednodušších cvičení. Nejprve pracujeme s prostorem a postavy zatím nemusí mluvit. Začít se dá u tzv. dioramatu<sup>17</sup> (angl. také *freezing frame*).

**Dioráma** se používá s méně zkušenými herci, např. na druhém stupni ZŠ, ale také v hodinách, kde nejsou podmínky pro složitější dramatizaci (nedostatek času, prostoru). Tvorba dioramatu vyžaduje důkladnou práci s textem a vizuální představivost. Dioráma je v podstatě statickým obrazem, který se podobá fotografii, kterou promítneme na plátno. Dobrým příkladem jsou reklamní fotografie (např. firmy T-mobile), kde skupina lidí tvoří jakousi **hranou momentku**. Mimika obličeje je u každého čitelná a pozorovateli je jasné, co se na fotografii děje. V hodině si skupina studentů v textu vybere určitou pasáž a prostorově ji ztvární. Při tom se soustředí na mimiku, gestiku a prostorové ztvárnění (rozložení předmětů, pozice postav na „jevišti“ a vůči sobě). Čitelnost obrazu pro obecnost stojí na prvním místě, proto je povoleno od některých nepodstatných detailů z textu upustit. Diváci zavřou oči, skupina „nainstaluje“ obraz a dá pokyn divákům, aby se podívali. Několik vteřin pozorují statický obraz. Na pokyn časomíry se herci uvolní. Diváci hádají, o jakou část příběhu (nebo o jaký příběh) se jednalo.

Daniels a Steinekeová (2004, s. 248) navrhuji následující „rady“, aby se žákům podařilo jasné a dobře čitelné statické obrazy:

<sup>17</sup> Dioráma je rozměrný malovaný obraz doplňovaný plastickým popředím, umístěný a osvětlený tak, že u diváka budí dojem iluze skutečnosti (podle Akademického slovníku cizích slov, Academia, Praha 2001). Inspirováno seminářem Literatury pro děti pod vedením Mgr. Jaroslava Provazníka v ZS 2005/2006 a seminářem Dramatické výchovy Uny McCabe na St. Patrick's College v ZS 2007/2008.

- Udržujte **těsné seskupení** – herci by měli být blízko sebe.
- Zvažte **vztahy** mezi postavami. Postavy, které jsou příbuzní nebo přátelé, by měly být fyzicky blíže.
- Přežehněte **výraz ve tváři** podle toho, co postava cítí. Publikum musí vidět i z dálky, co herec předvádí.
- Uvedte postavy do pozic **v pohybu** (ale nehýbou se). Když každý stojí, nebo sedí, je to vizuálně nudné.
- Vyberte **dramatické situace** a tomu odpovídající pozice.
- Dejte pozor, ať publikum vidí na všechny postavy.
- Zůstaňte v roli, nesmějte se, nehýbejte se a používejte rekvizity.

Dioráma se lépe hodnotí, pokud ho vyfotíme. Studenti se vidí a snáze nacházejí možná zlepšení pro příště. Daniels a Steinekeová popisují kombinaci čtení a dioramatu. Děti používají text předlohy a vytvoří statické obrazy k jednotlivým částem textu (mohou si vybrat jen malý, ale něčím důležitý úsek). Jeden nebo více členů skupiny pak předčítá text. Ve třídě lze realizovat různé varianty – každá skupina pracuje na jiné části textu, všechny skupiny dostanou stejný úsek textu (např. 3 strany z románu nebo celou knihu), pouze část skupiny pracuje na statickém obraze atd. Pokud zahrneme do aktivity čtení, pak musíme znát také dobré **radý pro dobrou recitaci** (volně podle Danielse a Steinekeové, 2004):

- přednášet živě, s nadšením
- mluvit jasně, pomalu a nahlas
- ukázat emoce
- dělat pauzy mezi větami
- cvičit čtení textu
- klást důraz na klíčová slova
- sebejistý hlas
- dát postavám odlišné hlasy

Další zábavnou metodou reflexe zahrnující prvky dramatizace je **čtenářské divadlo** (angl. readers theatre), který Daniels a Steinekeová (2004) doporučují jako jeden z projektů uzavírající čtení jedné knihy. Aktivitu jako dioráma, čtenářské divadlo, odlehčená kniha a talkshow s postavami lze použít jako motivaci pro ostatní, kteří by si knihu poté mohli



přečíst. Studenti mívají problémy vybrat si správnou knihu, a proto je dobré jim podat pomocnou ruku, chceme-li je podpořit ve čtení. Čtenářské divadlo si připravuje skupina o více členech. Vybere si zajímavou část knihy a všichni členové skupiny ji sehraji před zbytkem třídy. Členové skupiny si rozdělí role, a když divadlem představují knihu, vypravěč i postavy nejen hrají, ale i mluví za sebe. Mohou tedy komentovat dialog postav, uvádět osobní postřehy, pocity. Text rolí nemusí být naučen nazpaměť, ale výstupy by neměly postrádat jistotu herců, takže předchozí nácvik je nezbytný. Text je dobré napsat na kartičky, aby představení neztrácelo tempo při vyhledávání na stránce či v knize.

V této velmi **komplexní** aktivitě jde o to, aby studenti knihu představili originálně a zajímavě pro ostatní a zahrnuli ve své „prezentaci“ jak text díla, tak své **osobní postřehy**. Převyprávění sebedobrodružnějšího děje při referátu obvykle sleduje jen hrstka nejvěrnějších. Pokud se před tabulí objeví celá skupina a k vyprávění přidává své názory, výsledek publikum zaujme spíše a případně osloví možné čtenáře. I v této aktivitě musí žáci dělat rozhodnutí, jak budou text interpretovat, a při reflektování čtenářského zážitku se vrací alespoň v myšlenkách k textu. Monology či dialogy postav pak vyhledávají přímo v textu. Výběr důležité části knihy, která však neprozradí nic o jejím závěru a udrží čtenáře napjaté, také není jednoduchý. Kromě toho, že se skupina musí shodnout a udělat rozhodnutí společně (členové používají komunikační a sociální dovednosti), potřebuje se také zamyslet nad dílem jako celkem a zvážit jeho strukturu, aby vybrala správnou část – takovou, která se bude dobře hrát, je něčím zajímavá, ale neprozradí o knize všechno.

Pozměněnou verzí čtenářského divadla je aktivita **odlehčená kniha** (angl. skit the book), která si za cíl klade odlehčit i těžké téma a knihu vtipně představit, případně ji parodovat. Celá skupina je v roli vypravěčů. Postavy promlouvají také, např. sehraji s kratičkou vtipnou scénou z knihy. Text by měl být naučený nazpaměť, aby výsledný efekt byl **zábavný**, ale i poučný, a navnadil diváky k přečtení knihy. Tvůrčivosti se meze nekladou, a pokud se této aktivitu zhostí šikovná skupina, je o zábavu postaráno. I četbu je přece někdy třeba brát s humorem.

Aktivita **talkshow s postavami** (volně podle Danielse a Steinekeové, 2004) má volnější charakter, protože se jí účastní celá třída, má ale také svá pravidla a bez přípravy a pochopení textu se nedá provést. Aktéři talkshow jsou moderátor, jedna nebo více postav

z příběhu a publikum. Nejvíce připraven musí být moderátor, který ví vše o postavách, o tom, co v životě dělaly, jaká jsou jejich skrytá přání a touhy atd. Vše se zakládá na textu, ale prostor pro interpretaci a předvídání je téměř neomezený. Postavy zvládají dokonale své role, o sobě a o druhých vědí pouze to, co je v textu. Např. manželka netuší, že ji manžel podvádí, ovšem publikum i moderátor to ví. Postavy potřebují rozumět vzájemným vztahům a zůstávají po celou dobu ve své roli. Publikum přispívá v moderované talkshow svými dotazy. Učitel se rozhodne podle podmínek ve třídě, zda studenti budou klást dotazy přímo, když jsou vyvoláni moderátorem, nebo je budou psát na papírky a posílat moderátorovi. Ač se tato aktivita zdá jednoduchá, k dobrému provedení vyžaduje důkladnou práci s textem. K reflexi vlastních pocitů a zkušeností dochází především u moderátora a publika, u herců postav při studiu textu. Rada na závěr: V případě této aktivity je efektivní **vyžadovat písemnou přípravu** od každého. Studenti mají tendenci podceňovat diskusní typ aktivit s tím, že „si budeme povídat a něco vždycky řeknu“. Forma přípravy se odvíjí od textu (např. charakteristika postav, otázky pro jednotlivé postavy, skryté skutečnosti, které postavy neví, atd.).

V poslední aktivitě **rozhlasová hra** žáci používají pouze svůj hlas. O to může být průběh i výsledek zábavnější. Místo sehrání scény z textu si studenti vytvoří scénář upravený pro rozhlas. Nesmí zapomenout na důležité zvuky z okolí a připravit si rekvizity. Dále budou pracovat na svém hlasovém projevu. Výsledek nahrají na kazetu a na závěr si rozhlasovou hru poslechne celá třída. Diskutuje se o kladech a záporech nahrávky a o tom, jak by šlo mluvený projev protagonistů zlepšit, aby lépe zachytili atmosféru textu a charakter postavy.

Dramatizace, recitace i dioráma vedou studenty k tázání se nad textem a jsou součástí fáze, během níž reflektujeme proběhlý čtenářský zážitek. Tyto aktivity působí motivačně, protože studentům je ponechána jistá volnost nejen pohybu, ale i fantazie. Studenti navíc prožitkem pochopí důležitá pravidla, jak dosáhnout dobrého výsledku (dramatizace nebo statického obrazu). Ve skupině na ně obvykle přijdou sami, nebo poté přijde zpětná vazba publika. Pokud publikum nechápe, kterou část příběhu právě vidělo, studenti se zamýšlí, proč nedosáhli čitelného obrazu. V každém případě je dobré reflektovat také zážitek z aktivity a shrnout nové poznatky. Společná kreativní činnosti vnáší do třídy důležitý **humor, uvolnění a zábavu**. Podmínku úspěšně provedené aktivity tvoří bezpečné prostředí (viz Zavádění aktivit do praxe).

## Výtvarná činnost

Možnosti realizace:

- společný obraz
- obraz pocitů
- přebal knihy
- ilustrace k ukázce, příběhu, knize... (do deníku, na plakát)
- komiks
- fotoalbum hlavních událostí (kombinace s dramatizací)
- výroba záložky s ilustrací
- výroba ex libris
- životopis na tělo
- „slova vytvářejí světy“



Příklad životopisu na tělo pro řeckou bohyni Persefoné

Výtvarné zpracování zážitku z četby se běžně používá při výuce na prvním stupni. Děti obvykle ilustrují příběh, který právě přečetly, a tak mají možnost text více zažít a učitel snadno kontroluje porozumění textu pohledem na výkresy. Tato aktivita má však svá úskalí. Na prvním stupni je rozhodně **silným motivačním prvkem** ve vyučování – děti kreslí rády. Nejdůležitější fáze – překlad textového kódu do vizuálního – se však odehrává během chvilíčky, bez vedení a komentáře učitele. Tomuto momentu by se měla věnovat třída důkladněji. Učitel klade otázky typu: „Jak si postavy představujeme? A proč? Kde v textu najdeme důkaz, že Karkulka nese košíček? Je kulatý nebo hranatý? Můžeme to zjistit? Jak by mohl vypadat filmový záběr téhle scény?“ Děti mají větší zkušenost s vizuální stránkou z televize než s textovou stránkou z knih. Toho lze využít při vysvětlování úkolu. Nakreslení obrázku na tabuli je mnohdy kontraproduktivní, protože děti necvičí vlastní představivost, ale obkreslí to, co je na tabuli, jak jsou zvyklé z počtů nebo výuky jazyka. Ani na druhém stupni není pro děti snadné text interpretovat text a **vizualizovat** ho, proto kreslení, malování, koláž aj. mají v hodinách literatury své místo jako prostředky k osvojení čtenářských strategií.

Na druhém stupni se výtvarná činnost může stát rutinou a s opadajícím nadšením pro kreslení se ztrácí i zájem vyjadřovat se umělecky. Jde o to nabídnout studentům aktivity rozličné podle jejich schopností a zájmů a střídat je, aby nedošlo k pouhému formálnímu plnění úkolů. Zapojení vizuální představivosti je jednou ze strategií dobrého čtenáře a

lepší způsob, jak ji aktivovat, není, než-li pokusit se text převést do „viditelné“ podoby. Výtvarnou činnost lze **zapojit i do jiné aktivity**, např. při dramatizaci studenti vytvářejí rekvizity a kulisy ke svému představení, jedna z rolí v literárním kroužku je umělec, ilustrace patří i do čtenářského deníku. Zapojení výtvarných činností do výuky literatury má svůj smysl i z hlediska výuky historických fakt. Jedná se o formu umění, která se vždy s literaturou prolínala a doplňovala. Mnoho stylů nese podobnou charakteristiku jak v literatuře, tak ve výtvarném umění (impresionismus, surrealismus, secese atd.). K pochopení charakteristik stylů přispěje osobní prožitek z tvorby více než slovní charakteristika. Zde připomínáme ještě jednu doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení: „... uznávat důležitost tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění...“.

Výtvarné umění se zakládá na **funkčním estetickém smyslu**. Každý učitel jazyka by proto měl zvážit své vlastní schopnosti a případně se obrátit s dotazy na kolegy učitele výtvarné výchovy. Zobrazit příběh, pocity či hlavní postavu lze mnoha způsoby a je velmi důležité vybrat správnou techniku, vhodnou pro konkrétní studenty. Pokud se studenti cítí méněcenně v porovnání se spolužáky nadanějšími v této oblasti, pravděpodobně zanevrou na veškeré možnosti sebevyjádření výtvarnou cestou. Jak prožitek z procesu tvoření, tak **uspokojení z výsledku** tvorby motivuje žáky do dalších hodin a k další tvořivé činnosti. Vždyť výtvarná výchova neznamená jen kresbu tuší a malování vodovými barvami. Některé techniky jsou snazší na tvoření, ale stejně efektivní jako techniky složitější (např. koláž, fotografie, pro někoho i počítačová grafika, animace, atd.).

Výběru tématu i výtvarné techniky se nebudeme věnovat, protože záleží na konkrétním textu, podmínkách výuky a situaci ve třídě. Následující aktivity jsou inspirací k méně tradičním ztvárněním. Zobrazovat lze samozřejmě nejen příběh z textu, ale také **pocity čtenáře**. Aktivity s výtvarným zaměřením nejsou výlučně individuální činností, obraz může malovat skupina, ale i celá třída. **Společný obraz** (např. na stěnu) je výsledkem snažení celé třídy. Skupinovou práci usnadňuje, pokud všichni členové dopředu vědí, co bude konkrétně jejich úkolem, jinak nastává chaos, hádky a výsledný obraz není chloubou, ale spíše zrcadlem rozepří.



Kromě klasické **ilustrace knihy** (nebo ukázky) mohou studenti vytvořit **záložku** nebo „**ex libris**“ s ilustrací blízkou tematice knihy (ukázky viz Přílohy). Opět se tu naskýtá téměř neomezené množství výtvarných technik (linoryt, černobílá kresba, drobná koláž z novin atd.). Tvorba záložek a „ex libris“ se hodí i na první stupeň, protože není náročná a studentům dává možnost pocítit výjimečnost vlastnictví knihy. Mnoho zajímavých záložek (angl. bookmark) a „ex libris“ (angl. bookplate) se nachází na webové stránce:

➤ <http://www.myhomelibrary.com>

Složitějším úkolem je vytvořit celý tiskový design knihy, včetně přebalu. Tato aktivita se dá využít jako projekt, v němž studenti sami vytvoří **vlastní knihu**, od textu až po svázání a přebal.

Ilustrace příběhu se dá rozšířit na časově náročnější aktivitu, která přímo kombinuje užití textu a obrázků – **komiks**. Routmanová zahrnuje komiks mezi reflektivní aktivity už pro děti mladšího školního věku s tímto komentářem: „Studenti jakéhokoli věku rádi převádí scénu, událost, kapitolu nebo knihu na komiks. ... Mnoho učitelů shledává, že „bublíny“ pomáhají studentům s pochopením [smyslu] použití konverzace a uvozovek.“ (1991, s. 101) Pro „televizní“ generaci obecně se vizualizace může stát velkým pomocníkem na cestě do světa knih. Na stejném principu se zakládá aktivita **fotoalbum**, která také sleduje hlavní dějovou linii příběhu. Studenti vytvoří sérií fotografií (nebo tyto fotografie namalují), seřadí fotografie do alba a opatří popisky. Popisky komentují fotky, vtipně je doplňují, mohou obsahovat i citace. Pokud má třída k dispozici fotoaparát (nebo mobily s fotoaparátem), kompozice fotek zapojuje do tvorby i prvky dramatizace. Komiks a fotoalbum ale nemusí být aplikovány pouze na prózu. Na netradičním převodu žánru poezie si žáci vyzkouší další dovednosti. V básni vyhledávají prvky dialogičnosti, hlavní myšlenku či dějovou linii epické básně, kterou komiks bude sledovat.

Aktivita **životopis na tělo** (angl. Body Biography) vizuálně ztvárňuje interpretace postavy z románu nebo povídky. Studenti musí pečlivě promýšlet, které klíčové citace, události a vizuální prostředky vyberou a zahrnou do svého výtvoru. Vracejí se k textu a pro úplnost obrazu **čerpají z dalších zdrojů** (encyklopedie, internet). Tvorba životopisu na tělo směřuje jejich pozornost na historické události a nejrůznější oblasti lidského zájmu. (Bean, 2003, s. 13) Pro Beana je tato aktivita prostředkem propojení výuky předmětů



zaměřených na obsah a literatury, z níž studenti získávají informace věcného charakteru. Ve výuce literatury můžeme situaci obrátit a prožitek z četby textu propojit s vyhledáváním informací v jiných oblastech. Aktivita tedy propojuje čtení literatury se čtením faktických textů. Vizuální forma prezentace je atraktivní a **skupinová spolupráce** (minimálně ve dvojici) pro studenty zábavná. Úspěšně ji lze využít i v jiných předmětech jako prezentaci jakékoli významné osobnosti (dějepis, přírodopis, hudební výchova aj.).

Životopis na tělo má formu nástěnného plakátu ve tvaru lidského těla. Jeden student si lehne na velký arch papíru, druhý ho celého obkreslí. Studenti pracují v malých skupinkách a vyplní náčrt těla obrázky, výstřižky, citacemi atd. Jejich úkolem je umělecky spodobnit „zvláštnosti, vztahy, pohnutky a zkušenosti postavy“ (Bean, 2003, s. 13). Studenti by měli dostat do rovnováhy estetickou a obsahovou stránku. Citacemi například charakterizují postavu, barvami vyjadřují vztahy a pocity, obrázky zase mohou zastupovat důležité zážitky a zkušenosti. Postava v průběhu knihy prochází obvykle transformací a to je třeba vhodným způsobem zachytit. Interpretace textu a smysluplný převod do vizuální podoby vyžaduje důkladnou práci s textem. Originalita ztvárnění a logická propojenost jednotlivých složek plakátu hrají velmi důležitou roli. K vizualizaci přečteného je nutná představivost a ta spouští reflexi, která zahrnuje nejen text, ale i osobní zkušenosti a pocity. Výsledný obraz v mysli studenti konzultují se svými spolužáky, upravují ho a přetvářejí, až vznikne životopis na tělo jako výsledek transakce textu a individuálních žáků a následné skupinové spolupráce.

Uvádíme zde odkazy na webové stránky, které jsou pouze v angličtině, ale obsahují zajímavé informace a praktické detaily k aplikaci aktivity ve třídě. Najdete zde kritéria dobré „body biography“ a také kritéria hodnocení:

- <http://homepage.mac.com/mseffie/handouts/bodyvbiographv.html>
- [www.morgan.k12.ga.us/MCHS/teachers/katie.anderson/Microsoft%20Word%20-%20EOLT%20Body%20Biographv.pdf](http://www.morgan.k12.ga.us/MCHS/teachers/katie.anderson/Microsoft%20Word%20-%20EOLT%20Body%20Biographv.pdf)

Další zajímavý nápad je inspirován reklamním sloganem a plakátem pražského anglického knihkupectví. Slogan „**slova vytvářejí světy**“ (angl. words create worlds) jednoduše vyjadřuje to, jak funguje umělecká literatura. Slova existují nezávisle na čtenáři, při čtení jím prochází a on si v transakci s nimi vytváří vnitřní svět. Kniha čtením

ožívá. Zmíněný reklamní plakát zobrazuje „oživlou“ knihu (další ukázky viz Přílohy). Toto téma je možné zpracovat různými technikami od kresby až po prostorovou plastiku podle zkušeností a zručnosti studentů. Opět zde dochází k propojení vizuální představitivosti a textu, ale navíc je toto propojení přímo zobrazeno.



#### 8.4. Myšlenkové mapy a organizéry

Možnosti realizace:

- mapování příběhu (hlavních událostí)
- obrázkové mapování
- časová osa
- Vennův diagram
- Představuji si...

Tabulky, grafy a diagramy se na první pohled s výukou literatury neslučují, ale opak je pravdou. Grafické znázornění vztahů příčin a následků, časových os a vztahů mezi postavami vede k ujasňování si přečteného a k hlubšímu chápání.

Vizualizace – tedy názorné grafické vyjádření vztahů mezi pojmy – usnadňuje žákům a studentům: pochopení učiva, překódování do podoby, která se lépe pamatuje, zapamatování učiva, vybavování učiva, rekonstruování učiva, pokud přibývají nové poznatky. (Čáp a Mareš, 2001, s. 466)

Informace z textu používají žáci dalším způsobem, a tak o textu přemýšlí více a z různých pohledů. Grafické znázornění je vhodné především pro žáky základní školy, kteří se teprve učí informace třídit. Na vhodném textu dobře poslouží i na střední škole. Aktivita přináší porozumění tomu, jak se prvky příběhu spojují, jak spolu vzájemně souvisí a jak

dohromady dávají smysl. „Mapování příběhu pomáhá studentům zažít si strukturu textu, to se hodí pro pochopení nových příběhů a psaní vlastních.“ (Routman, 1991, s. 96, podtrž. autor) Znalost základní struktury vyprávění, schopnost rozložit ji na jednotlivé složky a pochopení vnitřního propojení textu pomáhá při vlastní tvorbě.

Mapování příběhu (angl. story mapping) se provádí několika způsoby. Pro mladší žáky se hodí **obrázkové mapování** (angl. picture mapping).

Studenti, kteří preferují kreslení před psaním, mají tuto aktivitu v oblibě. Malé skupinky pracují dohromady – zkoumají text a ilustrace, aby rozhodly, jestli je [určitá] událost hlavní myšlenkou nebo detailem. Obvykle mapa zahrnuje ne víc než deset dvanáct obrázků. (Routman, 1991, s. 94)

Obrázky jsou propojeny čarami, případně šipkami, podle toho, jak na sobě závisí. Mělo by být vidět, zda-li se jedná o hlavní nebo vedlejší linii příběhu. Stejným způsobem se provádí **mapování příběhu** slovy. Poznámky můžeme také rozřadit do kategorií pro lepší přehlednost a zapsat do pracovního listu. Další možností grafického uspořádání poznámek jsou nejrůznější tabulky neboli **organizéry** (angl. graphic organizers), které jsou k dispozici na webové stránce (příklady viz Přílohy):

➤ [www.eduplace.com/graphicorganizer](http://www.eduplace.com/graphicorganizer)

V české praxi je známý **Vennův diagram**, který je jednoduchou pomůckou k přehlednému porovnávání např. postav v rámci jednoho příběhu nebo určitých znaků ve dvou příbězích. Odlišné znaky se vepisují do samostatných množin a společné do jejich průniku. Jasné grafické oddělení znaků pomáhá při třídění informací a jejich klasifikaci. Podobný pracovní list „**Představuji si**“, který graficky odděluje určité kategorie, se věnuje smyslové představivosti (viz Přílohy). Studenti tak používají čtenářskou strategii „představování si“ a zapisují do jednotlivých kolonek smyslové dojmy, které text evokuje. Mapu příběhu lze zobrazit také chronologicky jako **časovou osu**. Tento způsob vede k ujasnění vztahů předčasnosti a následnosti v textu. Text vepsaný na osu se doplňuje citacemi, z nichž je jasné, proč událost patří právě na toto místo. Tato aktivita velmi účinně pomáhá studentům s časovou orientací v textu.

## 8.5. Psaní slohu

Možnosti realizace:

- zpráva, oznámení, reportáž
- dopis hlavnímu hrdinovi
- dopis autorovi
- slovník (např. specifického jazyka)
- převyprávění příběhu z perspektivy jiné postavy
- báseň

**Propojení čtení a psaní** přidává oběma procesům na smysluplnosti. Učíme se psát, abychom uměli číst, nebo opačně? Čtení a psaní by ve školní výuce měly být jako dvě strany jedné mince. Moderní trendy ve výuce slohu sledují především smysluplnost a autenticitu zadání, případně možnost reálného využití výsledku jako motivačního prostředku. Ve škole se píše skutečné žádosti o nejrůznější věci, ale také **novinové články**, jejichž zveřejnění se stalo reálným.<sup>18</sup> Spojení výuky slohu a literatury vytváří příležitost k smysluplnému zadání. Aby studenti napsali jakýkoli slohový útvar, nejprve musí definovat a znát jeho hlavní znaky. Výběr slohového útvaru záleží na typu literárního textu a jeho zaměření. Téměř vždy lze se zapojením vysuzování nebo předvídání napsat **zprávu** či **oznámení** o nějaké dějové události. Pokud se v knize objevuje specifické prostředí, vhodným útvarem je **reportáž**, třeba opatřená i fotografiemi z „místa“. „První věta by měla odrážet titulek a citace by měly být od očitých svědků události. Studenti budou muset číst text znovu a vyhledat klíčové události a fráze.“ (Routman, 1991, s. 100) V opačné variantě žáci získávají fakta ze skutečného článku a podle nich píše např. povídku.

**Dopis** hlavní postavě a **dopis autorovi** si klade za cíl motivovat studenty k formulování otázek a zaujetí vlastního postoje vůči textu. Postavě mohou radit, jak by oni řešili její problémy, autorovi zase klást otázky např. o nejasnostech v textu, ale i o jeho životě a díle. Zodpovědět otázky si mohou studenti navzájem s pomocí jiných zdrojů než původního textu. **Převyprávění příběhu z perspektivy jiné postavy** otevírá téma vypravěče z literární teorie. Učitel na příkladech vysvětlí, jaké druhy vypravěčů v literatuře existují a studenti si sami vyzkouší přepsat text hlasem daného vypravěče, kterým může být např. jedna z vedlejších postav. Změnou perspektivy vševědoucího vypravěče ve 3. osobě na subjektivní ich-formu vyvstanou otázky charakteristických znaků, které si žáci zodpoví na

<sup>18</sup> Deník Mladá Fronta Dnes začal v září 2008 zveřejňovat články studentů na různá témata.

základě zkušenosti z četby a tvorby vlastního textu. Psaní vede k vžívání se do postavy a tím k reflexi sama sebe ve srovnání s postavou.

Práce se slovní zásobou a neznámými slovy v textu nepatří do metod reflexe, přesto jí zde zmíníme. Základním předpokladem pro reflexi textu a nabytí vlastního čtenářského zážitku je totiž porozumění textu. Bez porozumění významu slov si jen těžko budeme něco představovat, něco vysuzovat či shrnovat. Vyhledávání informací a vyjasňování se uvádějí jako čtenářské strategie vedoucí k porozumění a hlubšímu pochopení. K textům, které jsou nějakým způsobem zajímavé použitou slovní zásobou, mohou studenti vypracovat **slovník** speciálních slov nebo obrátů a s pomocí učitele provést jejich lingvistickou a pragmatickou analýzu. Slovník poskytuje mnoho materiálu k praktické výuce jazyka.

Charakteristika postavy nebo prostředí, ve kterém se příběh odehrává, se dobře převádí do formy básnické. Jednoduchou **báseň** jsou schopné složit i děti v šesté třídě základní školy. Vysoce funkční je např. limerick s danými pravidly a vtipnou pointou. Přes rýmování se časem mohou přesunout k lyričtějším a volnějším formám, se kterými se seznámí v rámci výuky literární teorie, a tímto způsobem si je prakticky vyzkouší. Forma takto zažitá lépe uvázne v paměti a dojde k lepšímu pochopení vnitřních vazeb ve struktuře básně.

## 8.6. Literární kroužky

Možnosti realizace:

- v rámci kroužku jen **jedna role** – vedoucí kroužku
- v rámci kroužku **více rolí**:
  - otázka, spojka, odstavec, umělec
  - předvídání, tázání, shrnutí, propojování

Literární kroužky (anlg. literary circles) se běžně používají ve výuce literatury v zahraničí. Důvod, proč nejsou u nás běžně používané, pravděpodobně leží mimo jiné v předimenzovanosti učiva. Kroužky jsou časově náročné, a pokud se učitel nechce zabývat textem celou jednu hodinu nebo ještě více, pak se takovým aktivitám spíše vyhýbá. Kroužky umožňují hlubší ponoření se do textu, dávají žákům velký prostor k diskusi a převzetí zodpovědnosti za práci. Literární kroužky jsou **komplexní** aktivitou,



kteřá může být provedena v různých variantách, společným znakem je skupinová práce. Možností, které role zahrnout do kroužků je mnoho, uvádíme zde pouze dvě. Ať studenti pracují v rámci skupiny na jednom nebo více úkolech, cílem je jejich **spolupráce** a převzetí zodpovědnosti za proces objevování a učení.

Časté používání literárních kroužků se jako cokoli jiného může stát rutinní záležitostí, je tedy lepší střídat je s jinými reflektivními technikami. Na druhou stranu role v kroužcích mohou zahrnovat téměř všechny zde zmíněné aktivity, a umožňují tak reflektovat literaturu z různých pohledů. Role přisuzují žákům určitý způsob reflexe a střídání rolí zaručuje, že každý si vyzkouší všechny možné cesty reflexe. Student tak nalezne své silné stránky, ale i slabiny. Vyučováním čtenářských strategií učitel předchází demotivaci u těch, kterým by určitá aktivita nešla. Z motivačních důvodů by studenti občas měli dostat možnost vybrat si svou roli sami. Pozornému učiteli neunikne jejich výběr – podle svého pozorování poté může směřovat rady jednotlivým žákům, aby jim pomohl k lepšímu prožití a pochopení textu.

Nejsložitější situace nastává, když se s literárními kroužky začíná. Prvním krokem je rozdělení žáků do skupin po 4 až 5 a **rozdělení rolí**. Skupina by měla být heterogenní ve všech směrech, např. z hlediska prospěchu žáků, pohlaví, schopností atd. Stačí, když se složení skupin obmění několikrát za školní rok. Na střední škole si pravděpodobně studenti sami vytvoří skupiny. Vše závisí na konkrétních podmínkách ve třídě, na vztazích mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem. Rozdělení rolí se věnuje pozornost na začátku práce v kroužku, pak si role vystřídají všichni členové skupiny. Rozdělení skupin i rolí můžeme uskutečnit nejprve losem a po určité zkušenosti změnit složení skupiny. Každá role reflektuje text jiným způsobem, a tak vyžaduje zapojení jiné čtenářské strategie. V kroužcích lze tedy strategiím přímo vyučovat, praktičtější je, pokud studenti strategie už částečně ovládají.

Ve skupinách lehce dochází ke konfliktním situacím, nebo naopak k nežádoucím chvílím ticha, kdy není o čem diskutovat. Proto by každá skupina měla být ještě zevnitř vedena **moderátorem** (nebo vedoucím), který dohlíží na to, aby se všichni dostali ke slovu a aby byla probrána všechna témata. Protože kroužek na konci svou práci prezentuje ostatním, potřebuje **zapisovatele**, který zapíše body proběhlé diskuse a na závěr je představí kroužku ke schválení. Aby vnitřní disciplína fungovala, žáci musí být na takovou míru

odpovědnosti zralé. Literární kroužky jsou komplexní, ale také poměrně otevřenou aktivitou, kterou učitel snadno přizpůsobí své třídě. Pomalu zvětšuje míru zodpovědnosti studentů podle jejich vyvíjejících se schopností. Na střední škole se rozdělení rolí stává omezující a dochází přirozeně k jejich ústupu. Literární kroužek vystřídá diskusní skupina, která již umí literární zážitky reflektovat a sdílet. Diskuse probíhá nad osobními záznamy z četby. Kroužky mají své místo zpočátku i na střední škole, pokud studenti s reflektováním teprve začínají.

První obvyklá varianta organizace literárních kroužků rozděluje mezi členy **více rolí** s konkrétní náplní práce. Role se mohou lišit podle různých verzí a každá většinou sleduje jednu čtenářskou strategii (shrnuje, předvídá, klade otázky, představuje si atd.). Daniels (2002) pracuje s následujícími rolemi a definuje jejich úkoly<sup>19</sup>:

- **Spojka** (angl. connector) – nalézá spojení mezi ukázkou a vlastním životem, světem, jiným příběhem atd.
- **Otázka** (angl. questioner, question asker) – vymýšlí otázky o textu, postavách, o autorovi atd., které později skupina zodpovídá při diskusi
- **Odstavec** (angl. literary luminary, passage picker) – vybere část textu, kratší pasáž nebo odstavec, kterou chce s ostatními sdílet, a zdůvodní svůj výběr.
- **Umělec** (angl. illustrator, artful artist) – výtvarně ztvární nějakou část příběhu (postava, prostředí, budoucnost atd.), skupinu nejprve nechá hádat, co je na obrázku.

Zavedení literárních kroužků vyžaduje **modelování** (např. technika *akvárko*). Pro mladší žáky není snadné některé úkoly pochopit jako např. spojka – hledání spojitostí. Učitel pomáhá studentům otázkami, které sledují cíl role, např. „Co ti příběh připomíná? Možná jsi viděl něco podobného ve filmu? Nebo Ti o tom někdo vyprávěl?“ Užitečnou pomůckou jsou **záložky** s definovanými rolemi (viz Přílohy), které má čtenář neustále při sobě během čtení a na něž se obrací, když si neví rady.

Druhá verze kroužku se spíše podobá diskusní skupině, protože se přiděluje jen **jedna role** vedoucího kroužku (angl. monitor). Každý žák má k dispozici seznam obecných otázek pro čtení v literárních kroužcích a pracovní list, do kterého své odpovědi na např. dvě

---

<sup>19</sup> Upraveno podle seminárních materiálů Bernadette Dwyer, BEd MSc, lektorky St. Patrick's College v Dublinu, kurs Reading II (součást cyklu Literacy), zimní semestr 2007/2008.

vybrané otázky zaznamená mimo skupinu. Všichni společně poté diskutují nad vyplněnými pracovními listy. Vedoucí kroužku má na starost připomínat skupině, o čem se diskutuje, ptá se členů na jejich názor, organizuje práci v rámci kroužku. Osvědčuje se, má-li vedoucí svou roli definovanou konkrétními úkoly, které má provádět. V roli vedoucího kroužku se žáci střídají. Otázky k textu, které mají všichni členové, se týkají třech oblastí: knihy, autora a čtenáře. Otázky znějí například takto (kompletní seznam viz Přílohy):

- **O knize**

Co tento úsek příběhu napovídá o postavě?

Jakým způsobem pomáhá tato část textu definovat jeho žánr?

Proč v této části textu postava jedná určitým způsobem?

- **O autorovi**

Jak rychle nebo pomalu posouvá autor příběh v této části příběhu? Je to působivé? Proč ano, proč ne?

Jakým způsobem autor v této části ztvárňuje výraz postavy?

- **O čtenáři**

V čem se v této části příběhu a jeho postavy podobají situacím ve vašem životě?

Co si myslíte o příběhu, postavách či tématech v tomto úryvku?

Kdybyste byli sami autorem, co byste v této části změnili?

Práci v kroužcích završuje **sebehodnocení** žáků a jejich práce jako skupiny, které je významným činitelem sociálního učení a přebírání zodpovědnosti za vlastní práci a učení. Informace k hodnocení práce v kroužcích a další detaily k organizaci jsou k dispozici následující webových stránkách v angličtině:

➤ [www.education\\_world.com/a\\_curr/curr259.shtml](http://www.education_world.com/a_curr/curr259.shtml)

➤ [www.litcircles.org](http://www.litcircles.org)

## 8.7. Čtenářský deník

Možnosti realizace:

- podvojný deník
- „před a po“
- dialogický deník
- různé druhy záznamů (formulace otázek, ilustrace, záznam pocitů aj.)

Čtenářské deníky nemusí mít nutně takovou formu, jak ji většina pamatuje ze školy – autor, název, díla, postavy, děj a vlastní názor na dva řádky. Čtenářský deník (anlg. literature response log, literature log, reading log, reading journal) může být obyčejný sešit, do kterého si žáci budou zaznamenávat **osobní zápisky a reflexi přečtených textů**. Aby záznamy byly osobní, je velice důležité. Pak teprve psaní záznamů má smysl. Opisování dlouhosáhlých dějových výtahů ze Čtenářského deníku v kostce smysl nedává, takové výpisky se člověk může učit jen nazpaměť a vlastní myšlení nemusí vůbec používat. Vyjadřovat vlastní názory budou studenti jen tehdy, pokud pochopí, že o ně jde učiteli především, že ho názory studentů skutečně zajímají a považuje je za obohacující. Deník je „skvělý nástroj k propojení čtení a psaní, k rozvedení významu textu a zprostředkovává čtenáři vlastní literární zážitek.“ (Routman, 1991, s. 103)

Písemná reflexe má svůj zvláštní význam oproti ústnímu reflektování.

Písemná odpověď na otázku nebo **písemné reflektování** dojmů, nálad nebo účinku čtení, jak se zdá, **podporuje kritické myšlení**. Reflexe může být intelektuální nebo emocionální, osobní či obecná, nebo kombinovaná. V každém případě literární reflexe obvykle přesahuje pouhé shrnutí a výčet faktů. (Routman, 1991, s. 103)

V písemném projevu více vážíme slova, záznam si můžeme znovu přečíst a případně změnit. Forma reflexe se objevuje v různých podobách: tázání se, odpovídání, hledání významů slov, volné psaní, dopis postavě, komentář citací, ilustrace aj.

Oproti pracovním listům, které předpokládají „správnou“ odpověď..., deníky podněcují co nejvíce možností reflexe. K interpretaci a porozumění čtenému jsou studenti podněcováni k interakci s textem a k využívání vlastních zkušeností a textu.“ (tamtéž, s. 104)

Routmanová vyjmenovává několik **druhů záznamu**, které zde uvádíme pro inspiraci (1991, s. 107-117):

- odpovědět na otevřenou otázku (formulovanou učitelem nebo žáky)
- zapsat osobní reakce z četby (myšlenky, pocity, nápady)
- vybrat několik neznámých slov
- ilustrovat část textu
- zaměřit se na autora, jeho styl a motivy
- představit si jiný úhel pohledu

- vymyslet jednu nebo více otázek k diskusi

Otevřená otázka, ať už je formulována studenty nebo učitelem, je užitečným testovacím nástrojem. Dává studentům možnost vyjádřit osobní názor, ale také učitel ukáže, jak žáci pracovali ve skupinách, na kolik text pochopili a kde mají ještě rezervy.

Záznamy do deníku se osvědčily jako **odrazový můstek pro diskusi** ve skupinách (diskusní skupiny, literární kroužky). Ve skupině nechybí téma k rozhovoru, pokud má každý před sebou alespoň nějaký osobní záznam. Nahlédnutí do zápisků osvěží paměť a žáci své názory opírají o vlastní záznamy z četby. Méně obvyklá forma zápisu je **dialog** (angl. dialogue journal) mezi dvěma studenty nebo studentem a učitelem. Tato diskuse probíhá mimo skupinu. Tipy na záznamy, které se v praxi osvědčily, podává Kateřina Šafránková (2006):

- **podvojný deník** – Studenti si zaznamenávají svoje otázky, postřehy a názory během četby, a tak reflektují, jak se příběh vyvíjí, jakými změnami prochází hrdinové, jak se mění jejich názor na události, jednání postav atd. Záznamy doplňují citacemi, ke kterým se vztahují.
- **„před a po“** – Studenti napíší pět či více souvislých záznamů o knize, „přičemž první záznam by měl vyjadřovat očekávání, která v něm text vyvolává, aniž by bylo přečteno o mnoho víc než jméno autora a název knihy. V této části mě zajímá, proč si student knihu vybral (protože je tenká, jsou v ní obrázky, něco jsem o ní slyšel, doporučil mi ji kamarád, je na seznamu povinné četby atd.) a co od ní očekává... Ve druhém až čtvrtém záznamu, které by měly vzniknout v průběhu četby, se student vrací ke svým očekáváním a komentuje, jak se vyvíjejí. V posledním záznamu, který vzniká až po přečtení celé knihy, přichází na řadu rekapitulace – je nutné se znovu zamyslet nad prvním odstavcem, vyjádřit se k němu a připsat i pár vět o knize jako takové (proč se mi líbila, proč nikoli).“ (Šafránková, 2006)

Při prvním setkání s reflektováním do vlastního čtenářského deníku jsou často studenti na rozpacích a nevědí, co se od nich očekává. Zde přichází na řadu modelování, jak o něm byla řeč. Pedagog může studenty inspirovat a pobídnout je tím, že jim dá na výběr z **úvodních formulací** vět, např.:

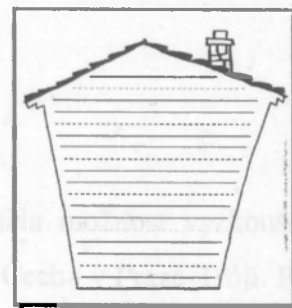
- |                                     |                             |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| • Postava mi připomíná...           | • Důležitá fakta jsou ...   |
| • Předpokládám, že ..., protože ... | • Autor mě zaujal, když ... |



- Kdybych mohl/a mluvit s postavou, zeptal/a bych se ...
- Nesouhlasím s ... (tím, že...)
- Zmátlo mě, že...
- Všiml/a jsem si, že...
- Líbí se mi, jak...
- Nemůžu uvěřit tomu, že...
- Přemýšlím, proč...
- Myslím si, že...
- Kdybych byla..., tak bych...
- Moje oblíbená postava je..., protože...
- Přál/a bych si, aby...
- Překvapilo mě, že...
- Tento příběh mě naučil...

Jedinečný čtenářský deník vniká v rámci hodin s jednotným tématem. Záznamy si čtenáři dělají do jednoho sešitu či ručně vyrobené knížky, která bude sloužit pouze jednomu tématu, a proto může být náležitě vyzdobena. Takový deník je vlastně knihou o knize. Na jednom delším textu se studenti naučí různým čtenářským strategiím, tomu, jak se dělá záznam a také jak se váže kniha či sešit. Mladší čtenáře zaujmou záznamy na listy různých tvarů souvisejících s příběhem. Příklady takových listů se nacházejí na webové stránce:

➤ <http://www.eduplace.com/shapebook>



## 8.8. Prezentace

Možnosti realizace:

- hraná s rekvizitami, úryvky atd.
- připravená v Powerpointu, doplněná obrázky, hudbou atd.
- plakát
- reklama

Prezentace je formou **referátu** o přečtené knize. Když si někdo přečte knihu, která se mu líbila, obvykle o ní rád mluví. Většina lidí čte knihy na základě doporučení. Učitel předkládá taková doporučení ve formě seznamu doporučené četby, v nejlepším případě doplněném o osobní komentář. Doporučení spolužáků má ale mnohdy větší váhu a různé formy prezentace toho využívají. Základním úkolem žáků je představit přečtenou knihu zajímavým způsobem a doporučit ji (nebo nedoporučit) svým spolužákům. I negativní

kritika může mít pozitivní ohlas a oslovit alespoň jednoho čtenáře. O prezentaci jsme se již zmínili v Dramatizaci (**čtenářské divadlo, odlehčená kniha**). Na střední škole se prezentace může odehrát i v učebně s projektorem a referent představí svou knihu pomocí prezentace připravené např. v **Powerpointu**. Čím je prezentace zajímavější, tím lépe. Doplnovat ji může obrazový i hudební materiál dokreslující vlastní referát. Tvorba prezentace spadá pod předmět Informatika a informační a komunikační technologie, podporuje tedy mezipředmětové vztahy.

Doporučování knihy neprobíhá jen v jedné třídě, ale také mezi třídami napříč věkovými skupinami, např. formou velkoplošných nástěnných **plakátů** na chodbách. Originální design má na starosti vždy skupina žáků, která svůj „referát“ podá graficky a výtvarně, aby zaujal kolemjdoucí. K zajímavému pojetí inspiruje plakát jako **reklama** na danou knihu. Studenti se vrací k textu a čtenářskému zážitku, když vymýšlí slogan a grafický design, který se ke knize hodí. V obou případech musí dobře rozmyslet, co na plakát uvést, aby splnil záměr – upoutal ostatní.

## 9. V praxi

Teoretické poznatky a sesbírané reflektivní aktivity jsem si měla možnost vyzkoušet během pedagogické praxe v říjnu 2008 na gymnáziu Svatopluka Čecha v Praze-Tróji. Po dva týdny jsem vyučovala literaturu ve třech třídách, primě, kvintě a septimě víceletého gymnázia. Tyto třídy byly zvyklé na různé způsoby vedení výuky literatury. Abych mohla co nejvhodněji navázat na výuku a vyhnula se ztrátám času během nutného seznamování, s třídami jsem se setkala během několika hodin hospitací před vlastní praxí. Pozorovala jsem situaci ve třídách, učební styly pedagogů a zažívala si probíranou učební látku, abych k ní mohla odkazovat. S jednotlivými vyučujícími jsme konzultovaly, jakou část látky se studenty proberu. Způsob výuky ponechaly na mně. Reflektivní aktivity jsem vybrala na základě charakteristických rysů vybraných textů a věku studentů. Při plánování aktivit jsem se snažila co nejvíce předvídat možné problémy, abych se vyhnula zbytečným nezdarům a časovým ztrátám, protože k vyzkoušení aktivit jsem měla jen několik hodin v každé třídě.

Zvláště ve svých prvních hodinách jsem pozorovala vliv odlišných přístupů učitelek na tom, jak se studenti chovali ke mně, coby nové tváři, která zakrátko zmizí. Studenti učitelek s autoritativním přístupem se chovali uzavřeněji, déle mne spíše pozorovali, než se odhodlali k aktivitě. Jako by vyčkávali, jestli válka o moc bude pokračovat, nebo jestli je skutečně nastoleno příměří. V této situaci jsem neměla šanci přístup studentů změnit během dvou tří hodin – budování vztahu a vytváření bezpečného prostředí jsou dlouhodobé záležitosti.

V mých hodinách ale studenti pracovali aktivně, i když o něco méně než třída učitelky, která preferovala vztah rovnosti a vzájemného respektu. Tito studenti měli zkušenost s vytvářením vlastních pravidel a přebíráním zodpovědnosti za rozhodnutí v učebním procesu i mimo třídu. Na reflektování byli zvyklí, mohla jsem tedy pozorovat jinou situaci než ve dvou třídách, kde to byl nový způsob práce. Překvapivý závěr z pozorování v této třídě, kvintě, zmiňuji na úplném konci práce.

Do primy a septimy víceletého gymnázia (na úrovni šesté třídy ZŠ a třetího ročníku čtyřletého gymnázia) jsem tedy přicházela s něčím, co studenti ve výuce spíše neznali, a proto jsem nemohla vyzkoušet všechny aktivity v plném rozsahu. Cenné zkušenosti jsem si ale odnesla i z těchto tříd. Během dvou týdnů výuky jsem neměla možnost ověřit účinnost aktivit empirickým výzkumem. Mým cílem bylo především vyzkoušet aplikaci aktivit v praxi, pozorovat jejich vliv na učení žáků a na zvládání čtenářských strategií. Důležitým zdrojem byla také pozorování a postřehy učitelek, v jejichž třídách jsem vyučovala. Své studenty znaly dobře, všímaly si tedy skutečností (především chování a reakcí žáků), které jsem přehlédla nebo považovala za běžné. Praxí mě trpělivě vedla Mgr. Ivana Motýlová, která se mnou konzultovala plány mých hodin i jejich výslednou podobu a jejíž laskavý přístup ke studentům mi byl velkou inspirací. Jako zkušená a velmi tvořivá učitelka mi pomohla při plánování reflektivních aktivit a jejich aplikaci v praxi. Zpětnou vazbu mých výstupů obohacovala vlastními zkušenostmi a nápady ke zlepšení.

V této kapitole popisuji sled hodin v jednotlivých třídách, kdy jsme různými způsoby reflektovali jeden nebo více textů. Z důvodů časových a organizačních se ve všech případech jednalo pouze o ukázkou, ne celá díla. Každá hodina je podrobně okomentována a popsána v krocích. Komentáře obsahují postřehy z průběhu hodiny a návrhy ke zlepšení ve smyslu aplikace reflektivních aktivit. Ke smysluplné reflexi odučených hodin mi byl inspirací článek Jane Moorové a Vickie F. Whitfieldové obsahující okruhy reflektivních

otázek, které vedou učitele k „uvědomění toho, co učíme, jak to učíme a proč to učíme“ (2008, s. 587). Otázky se vztahují k okruhům např. osobního růstu, plánování výuky, flexibility a profesního vývoje. Podrobné realistické plánování a především pečlivé formulování cílů mi pomáhalo dát hodinám smysl a sobě pocit uspokojení z dobře odvedené práce.

## 9.1. Prima

Věkový průměr primy byl dvanáct let, třída čítala okolo 25 dětí. Na základní škole by byli tito žáci v šesté třídě, právě by tedy přestoupili na druhý stupeň. V říjnu, kdy praxe probíhala, si studenti teprve měsíc zvykali na nové spolužáky a na nový, jaksi dospělejší přístup pedagogů. Literaturu jsem tedy vyučovala ve třídě, která byla ještě tvárná, neměla jasně vytvořenou sociální strukturu, ani zavedená pravidla, jak se chovat v určitých situacích. Využila jsem toho jako výhody, která se v jiných třídách neopakovala. Primáni byli otevření novým způsobům výuky a navíc ještě neztratili hravost dětí z prvního stupně.

Text jsem si mohla zvolit libovolně. Ve **školním vzdělávacím plánu** pro primu (viz tabulka) je uvedeno několik tematických celků, které jsou pokryty texty z učebnice vydavatelství Alter. Ještě se neprobírá literární historie, teorie jen minimálně. Nebyla jsem tedy nijak omezena a na delší text jsem aplikovala více forem reflexe.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace	Předmět: Literatura	Ročník: 1 alfa
Očekávané výstupy	Učivo	
<b>Žák:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>vyjádří vlastními slovy význam literárního odkazu</li> <li>definuje rozdíl mezi realitou a fantazií</li> <li>reprodukuje text</li> <li>rozpoznává idealizaci a glorifikaci</li> <li>vlastními slovy popíše rozdíl mezi prózou a poezií</li> <li>rozpoznává dobro od zla</li> <li>rozvíjí představivost a fantazii</li> <li>rozumí polysémii slova, humoru a nadsázce</li> </ul>	<b>Můj domov</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tématika vlasti v žánrově různých textech české literatury</li> <li>Poetizace reality, téma domova, exilu, sounáležitosti a odpovědnosti</li> </ul> <b>Za dobrodružstvím</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dobrodružná próza, historická próza, western, indiánka, cestopis</li> <li>Vyprávění v ich- a er-formě</li> </ul> <b>Nevšední příběhy</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Škola fantazie – antická báje, strašidelná a magická próza</li> <li>Povídky s dětskými hrdiny</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• popíše základní básnické prostředky</li> <li>• označí doslovný a přenesený význam</li> <li>• interpretuje (přiměřeně) jednoduchý básnický text</li> </ul>	<b>Poetika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Báseň, obrazné vyjadřování</li> <li>• Epigram, balada, epos</li> <li>• Alegorie, bajka</li> <li>• Humor, satira, ironie</li> </ul>
--	--

Ukázku jsem vybrala z knihy *Dobrodružství Toma Sawyera*. Tato část dobrodružného příběhu je o třech chlapcích na útěku z domova. Celé město je hledá, rodiče a příbuzní si dělají velké starosti. Chlapci se názorově rozdělují, Tom chce zůstat ve skrytu, Joeovi se stýská a chce se vrátit domů. Dokonce i Huck, který nemá rodiče, chce jejich úkryt na ostrově opustit. Svůj návrat si však řádně vychutnají a překvapí celé město, když vejdou do kostela, kde se za ně právě slouží zádušní mše. Ukázku jsem rozdělila do čtyř vyučovacích hodin. Texty, doplněné ilustracemi Kamila Lhotáka, děti dostaly na každou lekci zvlášť. Pro každou hodinu jsem formulovala jiné obecné cíle, kterými jsem sledovala reflektování textu a výuku čtenářských strategií vedoucí k hlubšímu porozumění a prožití textu. K dosažení těchto cílů jsem vybrala několik reflektivních aktivit. Čtyři hodiny jsem koncipovala jako jeden tématický celek, který zahrnoval následující aktivity z předchozí kapitoly Receptář:

- reflektivní otázky (předvídání, spojování s vlastní zkušeností, vysuzování, vyjasňování)
- ilustrace
- psaní slohu (novinový článek, deníkový zápis)
- literární kroužky
- neuskutečněné: dioráma, mapování příběhu

## 1. hodina „Piráti“

<b>Cíle:</b>	<b>Studenti budou umět/ dokázat:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ vyrobit knihu</li> <li>✚ v klidu o samotě číst (tiché čtení)</li> <li>✚ spojit zážitek z četby s vlastním životem (vyjádřit své pocity, kdyby byli na místě hlavních hrdinů)</li> <li>✚ vizualizovat text (ilustrovat ukázku)</li> <li>✚ předvídat děj (napsat předpověď za domácí úkol)</li> </ul>
V první hodině jsem pracovala s třídou jako celkem. Na skupinovou výuku žáci nebyli vůbec zvyklí, nechala jsem ji tedy na poslední hodinu. Studenti byli v hodině velmi aktivní a	



pozitivně reagovali na všechny podněty. Byli překvapení, že si mohou číst sami potichu, a s chutí se do četby pustili. Pro rychlé čtenáře jsem na tabuli napsala další otázku, o které měli přemýšlet. S disciplínou jsem neměla větší problémy, daní za aktivizaci studentů byla větší míra hluku ve třídě. Jako signál k utišení a obrácení pozornosti zpět k tabuli jsem s úspěchem používala rolníčku.

Text jsme v hodině reflektovali především dvěma způsoby: vizualizací textu a hledáním spojitostí mezi textem a vlastním životem. Otázky se také vztahovaly k pocitům probuzeným četbou. Mým cílem bylo probudit vnímavé čtenáře, kteří text prožívají, ale zároveň rozumí hranicím daným textem. Největší problémy způsobilo písemné formulování pocitů a názorů, ve kterém měli někteří žáci velké rezervy. Pokud bych třídu vedla dále, soustředila bych se na rozvoj volného písemného projevu.

Z reflexe evokovaných pocitů vyšly zajímavé a různorodé odpovědi, ve kterých se odrážela zkušenost dětí ve vztahu k rodičům. K pocitům se v psané formě vyjadřovaly více dívky. Když jsem ověřovala porozumění textu, žáci často odpovědi jen „stříleli“ a jejich pozornost jsem musela vracet zpět k textu. Protože text čtenáře plně neinformuje o okolnostech události, museli v textu důkladně hledat relevantní informace, k čemuž některým chyběla trpělivost. Nejrychlejší čtenáři se prokázali jako nejhůře informovaní. Při čtení se tito žáci soustředili spíše na rychlost, ne na porozumění.

Kromě reflektivních otázek jsem při výuce použila vizualizaci a to při ilustraci ukázky. Děti k příběhům jistě kreslily i na prvním stupni. Tehdy se obrázek zakládal na textu, ale nedržel se ho přesně. V této hodině mi šlo o přesné zobrazení čteného, v podstatě o obrazovou interpretaci textu. Přirovnání k filmovému záběru bylo studentům blízké a domnívám se, že v příštích hodinách by ani nepotřebovali příklad nakreslený na tabuli.

#### Postup a komentář:

- 1) **výroba knihy - deníku:** přehneme dva listy A4 a jednu čtvrtku A4 v polovině, zasuneme do sebe s tvrdými deskami vně. Doma sešijeme.
- 2) Učitel čte krátký **úvodní rozhovor** tří chlapců. Děti poslouchají a odpovídají: „Kolik postav v textu vystupuje a jak se jmenují?“ (Huckleberry, Joe, Tom)  
Zapsat na tabuli.

*S určením postav neměly děti problémy. Výroba knížky na začátku je zaujala, a i*

když zabrala několik minut, motivovala je k další práci. Podobnou zkušenost neměly a byly zvědavé, co se bude dít dál.

3) **Hádání.** Otázka „Kdo knihu zná?“ (Dobrodružství Toma Sawyera)

*Několik chlapců knihu znalo, ale většinou si příběhy pletli s jinými dobrodružnými knihami (Chlapci asi ukradnou loď a obeplují svět...). Žádná z dívek nereagovala.*

4) **Čtení textu.** (Tiché čtení - Každý si najde svůj koutek. Kdo dočte, vrátí se na své místo.)

*Překvapivě čtení proběhlo v klidu. Zdálo se, že si každý volnost při čtení skutečně užil. Většina dětí si zalezla pod lavice na zem, někdo si dal jen nohy na stůl. Většina nevyužila možnosti pohybu a zůstala na svých místech. Nikdo nevyrušoval, všichni četli se zaujetím.*

5) **Otázky.** „Co kluci dělají?“ „Proč se cítí být hrdiny?“ (Utekli z domova. Doma si asi myslí, že se utopili. Pozorují loď, která je hledá ve vodě, a cítí se při tom jako hrdinové.)

*Text nepodává jasné informace o času, místě a účelu konání chlapců. Žáci tedy skutečně museli odhadovat na základě textu a vlastní zkušenosti, co se v textu děje. Všichni pochopili, že kluky někdo hledá. Že utekli z domova, s jistotou věděli jen ti, kteří knihu četli.*

6) **Emoce.** Otázky na studenty: „Co byste cítili, kdybyste se dívali, jak vás někdo hledá v domnění, že jste mrtví?“ Několik návrhů a poté každý svůj pocit zapíše do deníku (stačí jedna věta).

*Představa, že text souvisí s mým životem, byla dětem blízká. Někdo se ozývá, že už z domova utekl. Jiný, že by nikdy neutekl, že by to rodičům neudělal. Otázka vzbudila živou diskusi, přesto slovní formulace nebyla pro mnohé lehká, což mě přesvědčilo o její smysluplnosti. Vysvětlila jsem, že stačí zapsat základní pocit: „Cítím se dobře nebo špatně? A zamyslím se proč.“ Psaní do deníku třídu utišilo, většina se soustředila nad deníkem. Nejčastěji děti psaly, že by jim to bylo líto, cítily by se provinile, rodiče by běžely uklidnit. Někteří mají s formulací problém. Jedna dívka čte svojí reflexi.*

**Příklady reflexe pocitů:**

- Cítila bych se, já nevím, ale asi ne jako hrdina. Jak sama sebe znám, asi bych jim zaklepala na sklo a řekla, ať nepláčou, že jsem tady. Ale je taky možný, že bych jim taky někde v křoví smála a natáčela to všechno kamerou. Já prostě nevím. Jak kdy.
- Utekl bych dál.
- Divně, provinile, ale nikdy bych to neudělal.

- Byla bych ráda, kdybych je viděla, že brečí a že mě mají rádi, ale taky by mě jich bylo líto, že jsou tak smutní, a mrzelo by mě to.
- Né moc dobře. Bylo by mi rodičů líto. Šel bych za nimi, abych je utěšil.

7) **Shrnutí.** Na první stranu deníku zapíšeme vystupující postavy (Joe, Tom, Huckleberry), odpovíme si na otázku „Co se zatím událo?“ a zapíšeme odpověď. (Tři kamarádi utekli z domova a ze křoví pozorují, jak lidé hledají jejich těla v řece.).

*Shrnutí textu o rozsahu asi půl strany A4 chvíli studentům trvalo. Děj dokázali ústně shrnout rychle, ale zapomínali na části textu, přeskakovali důležitá fakta, zmiňovali své předpovědi. Problémy pak působil zápis.*

8) Nadepsat desky deníku: Mark Twain, Dobrodružství Toma Sawyera, jméno

9) **Ilustrace** obalu deníku. Scéna z textu – kluci rozhrnou keře a dívají se na loď. Instrukce: „Představme si, že jsme režiséři filmu. Jak na základě textu obrazově ztvárníme tuhle scénu?“ (tři kluci, převozní parníček → řeka, paluba přeplněná lidmi, loďky kolem, chuchvalec bílého kouře) „Co se tam musí podle textu objevit?“ Ukázka obrázku na tabuli, poté tabule zavřena, aby se každý vrátil k textu jako zdroji informací.

*Kluci se s chutí pustili do kreslení parníku a lodiček. Všichni byli schopni vyjmenovat z textu, co se na obrázku musí objevit. Dívky potřebovaly inspiraci, aby namalovaly loď. Na kreslení by bylo lepší mít více času, práci bylo nutné přerušit, abychom mohli postoupit dál. Za domácí úkol si děti obrázek dodělali. Vzor, který jsem nakreslila na tabuli, abych vysvětlila úkol, se objevil na většině obalů. Děti, zvyklé vše opisovat, překreslily i obrázek, i když jsem tabuli rychle zavřela. Některé obrázky se ale přece jen lišily (viz fotografie v druhé hodině). Příště už bych na tabuli obrázek nekreslila. Odkázala bych na tuto zkušenost, kdy jsem si vysvětlili, jak si na základě textu představuji obraz v mysli jako fotografii nebo film.*

10) Vysvětlení domácího úkolu: **Předvídání.** Zapíšeme si do deníku otázku: „Co se bude dít dál? Co teta Polly?“ Doma otázku písemně zodpovíme. Návrhy třídy pro představu.

*Postavu tety Polly představili ti, kteří knihu už četli. Popsali ji jako zlou, nenávislnou ženu, která Toma bije a nemá ho ráda. Ukázka končí, když Tom potají přichází k domu své tety a pozoruje dění uvnitř. Sedí tam příbuzní chlapci a hovoří. Zadání jsem neomezila z hlediska formy ani rozsahu.*

## 2. hodina „Co slyšel Tom“

Cíle:	<b>Studenti budou umět/ dokáží:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>↓ v klidu o samotě číst (tiché čtení)</li><li>↓ vyvodit vlastnosti hrdiny z textu</li><li>↓ dokládat své mínění citacemi z textu (pravidla citace - úryvek píšeme do uvozovek, do závorky uvedeme číslo řádku)</li><li>↓ vysvětlit pojmy z literárního teorie (nepřímá charakteristika a vševědoucí vypravěč)</li><li>↓ psát vlastní text na základě textu (napsat novinový článek na základě dosud přečteného textu, případně zapojí předpověď – domácí úkol)</li></ul>
-------	--

I v druhé hodině jsem pracovala s třídou spíše jako s celkem. Zahrnula jsem také práci ve dvojicích, která se nakonec ne ve všech případech osvědčila. Volnější způsob práce někteří využili k jiným aktivitám než těm reflektivním, ale stačilo připomenutí úkolu a došlo ke zklidnění. Interpretace textu a dokládání citacemi vyžadovaly soustředění a to bylo těžké v šesté vyučovací hodině navodit. Zvědavost a motivace nakonec zafungovaly a třída pracovala v klidu a s nasazením.

Text jsme reflektovali hlavně vysuzováním z textu. Domnívám se, že volnější didaktická interpretace by měla zaujímat hlavní místo právě v nižších ročnících. Studenti přechází z konkrétních na abstraktní myšlenkové operace a je jim přirozeně bližší hledat spojitosti se sebou samým. Vysuzování a dokládání se podařilo a v hodině studenti zažili, že k důkladnému porozumění textu je třeba číst pečlivě a nepodceňovat hodnotu detailů.

Překvapení přinesly předpovědi, které děti zpracovaly jako domácí úkol. Nejdelší texty tentokrát pocházely z pera chlapců. Schopnost vcítit se, vnímat pocity se tedy zdá být bližší dívkám, představování si zase chlapcům. Někteří úkol zpracovali jako prozaický text s přímou řečí. Zaujala mne předpověď poslední mezi příklady, v níž čtenář nakonec vystupuje na místě Toma. Během psaní a představování si situace čtenář promítl do příběhu sám sebe, své pocity a možná i přání.

### Postup a komentář:

#### 1) Zhodnocení domácí práce

- ilustrace ukázky na deskách



Většina si obrázek doma domalovala. Obrázky dívek více zářily barvami, chlapci zase přidali více detailů. Několik žáků deník zapomnělo doma, v hodině tedy psali na zvláštní papír, který si do deníku vlepili. Deníky se celkově vydařily. Zdálo se, že studenti se těší z vlastní malé knížky, kterou vyrobili.

Na obrázcích se ukazují **rozličné představy** vytvořené na základě textu. Přibližně dvě třetiny obrázků kopírovaly příklad z tabule, ostatní nahlížely na situaci z jiných úhlů (např. třetí obrázek zleva v první řadě, druhý a čtvrtý zleva ve druhé). Zobrazení domů a ostrova vychází z úvodní věty kukázce: „Žili v městečku při Mississippi. Několik dní však Tom strávil s kamarády na říčním ostrově poblíž města.“



- **předpověď**, jak se bude příběh odvíjet dál. Prečteme navzájem v páru.

Kvůli podmínkám ve třídě jsem upustila od čtení předpovědí ve dvojicích. Literatura probíhala šestou hodinu, takže uklidnit děti stálo více úsilí. Na konci hodiny se to ale výborně povedlo. Předvídání se většinou týkalo tety Polly nebo celého příběhu. Několik žáků své předpovědi přečetlo nahlas.

#### **Příklady předpovědí z domácího úkolu:**

- Teta má výčitky, že byla na Toma zlá. Myslí si, že není mrtvý a hledá dál.
- Teta Polly se zamyslí a uvědomí si, že byla krutá. Hned druhý den začala pátrat po Tomovi.
- Teta bude hrozně smutná, ale bude dělat, jako že je moc naštvaná.



- Teta Polly hlasitě naříkala, lomila rukama a křičela: „Jak mi to mohl udělat? Tak jsem ho milovala! Nevděčník se utopil určitě mně naschvál!“ Tom nevěřil svým uším. Všichni přítomní tetu Polly litovali, jako kdyby zahynula ona. Tom si pomyslel, že bude lepší, když navždy odejde, než žít s tou hroznou ženštinou.
- Přijde k tetě.
- Utečou a dostanou se do míst, kde to vůbec neznají.
- Myslím si, že kluky začne tetu hledat, protože tuší, že nejsou mrtví.
- Tom přemýšlel, o čem asi hovoří. Zaslechl, jak se bojí o něho a jeho kamarády. Potichoučku šel do kuchyně, kde se vzal jídlo a pití. Na lísteček napsal: „Nemějte strach, chceme zažít dobrodružství. Vrátime se za tři dny!“ Tom utíkal zpátky do loďky a vesloval takovou rychlostí jako parník. Snažil se být na břehu dříve, než se jeho kamarádi vzbudí...
- Lidé si budou myslet, že kluci zemřeli, a udělají jim něco jako pohřeb a kluci přijdou. (Tato předpověď je pravdivá. Napsala jí dívka, která knihu nečetla.)
- Seděly smutně u stolu a hovořily o chlapcích, že byli hodní a milí. Najednou tetu Polly pustila se do pláče a ostatní ženy se začaly modlit. Tom díval se do okna a přemýšlel, že tetu Polly pro něj znamená o mnoho více než tetu, a bylo mu to moc líto, že někdy provedl něco špatného. Zaťukal na okno a rozbrečel se. V okamžiku nastalo mrtvé ticho, ale za chvíli bylo rušno. Polly s ostatními ženami vyběhla ven. Chytla mě do náručí a já cítil, že jsem nejšťastnějším klukem na světě.

2) **Otázka: „Kdo předpovídal stejně?“** Napsat na tabuli hlavní proudy předpovědí, se kterými srovnáme text po čtení.

*Předpovídání bylo skvělou přípravou na čtení. Ukázky se rychle rozdaly a už všichni v klidu četli.*

3) **Čtení potichu**, každý sám (stejná pravidla jako minule).

*Bez problémů, čtení potichu děti stále těší. Kdo je hotov, dostává za úkol přemýšlet o otázce na tabuli (Jaký je Tom?), někdo u toho dokresluje obrázek. Pomalejší čtenáři mají na četbu klid.*

4) **Vyjasňování.** Otázka: „Nalezli jste v ukázce nějaká neznámá slova?“ (zádušní služby boží)

*Otázky na „zádušní mši“ přicházely už během čtení. Někteří se hlásili a ptali se. Zeptala jsem se po čtení celé třídy, nikdo neměl jasnou představu. Věděli, že se mše koná v kostele, ale netušili, že je za zemřelého člověka.*

5) **Porovnání předpovědí s textem.** Děti porovnají ve dvojicích, pak teprve celá třída.

*Teta Polly je velmi smutná. Jeden chlapec tvrdí, že to jen předstírá – nechce přistoupit na to, co jasně říká text. Interpretuje pouze na základě vlastních dojmů. Obracím pozornost k vypravěči, který nás čtenáře o všem dění informuje:*

„Teta Polly poklekla a modlila se za Toma tak dojemně, tak úpěnlivě a s tak bezmeznou láskou ve slovech...“ Docházíme k závěru, že teta Polly je skutečně smutná, a tak přecházím k vysvětlení pojmu vševědouce vypravěč (ví všechno, jako by viděl do hlavy postavám, např. Tom si pomyslel, že...). Děti reagují názorem, že to je vlastně autor – Mark Twain, kdo nás informuje o příběhu a kdo ví všechno. Pochopili, že vševědouce vypravěč „ví všechno“, ale to neznamena, že vše musí nám čtenářům sdělit.

6) **Vyvození charakteristiky hrdiny** na základě textu (strategie vysuzování).

Otázka: „**Jaký je Tom?**“ Zapsat do deníku jako další nadpis. „Jaké má vlastnosti a kde v textu se o nich píše?“ Práce ve dvojicích. Najděte v textu věty, z nichž můžeme pochopit, jaký Tom je.

*Dokazování z textu bylo novinkou a dělalo žákům problémy. Hledali v textu přímou charakteristiku a nenacházeli ji. Monitorovala jsem situaci v lavicích a nechala dívku, která našla první nepřímou zmínku o Tomově povaze, aby ji přečetla třídě a zobecnila charakteristiku (Tom pláče, ale nad sebou samým. Ne nad ostatními. Je sobecký.) Poté ostatní pochopili, co hledají, a našli další. K poslední jsem musela odkázat na odstavec a celá třída sama začala soutěžit, kdo ji najde dříve. Bylo nutné odlišit to, co říká vševědouce vypravěč, od toho, co říká teta Polly. Teta nemusí mít pravdu, podává svůj vlastní pohled na Toma. Nás zajímá skutečnost, jak se Tom chová, jaký skutečně je.*

7) **Pravidla citace.** Vysvětlení, jak se dokazuje z textu na příkladu: Tom je hodný, protože „udělal dobrý skutek v neděli před kostelem“. → hodný, „udělal ... kostelem“ (34). Sdílení výsledků.

*Třída dochází k řešení: sobecký – „Tom už sám popotahoval lítostí spíš nad sebou než nad kýmkoliv jiným“, rád se předvádí – „nádherná takového divadelního efektu rovněž lahodila jeho povaze“, „Tom znova vyprávěl (a vylepšoval) svá dobrodružství“.*

8) Vysvětlení pojmu **nepřímá charakteristika**. Otázka: „Jak je hrdina charakterizován přímo a jak nepřímo?“

*Ze třídy se ozývají odpovědi. Shrnutí: Nepřímo – Jací jsou hrdinové poznáme z jejich činů. Není vysloveně napsáno, jací jsou. Přímo – v textu je vysloveně napsáno, jaké jsou jejich vlastnosti.*

9) Za úkol napsat **krátký článek** do místních novin o zmizení chlapců (připomenutí znaků novinového článku: nadpis, krátké informování obyvatel města o události). Text, kterého se článek má týkat, je označen svislou čarou. V této části Tom poslouchá rozhovor o tom, jak asi utonuli a že se chystá zádušní mše, pokud nebudou nalezeni.

*Na konci hodiny panovala ve třídě klidná a tvůrčí atmosféra. Čtení potichu děti*

zklidnilo a pak se už soustředily na práci. Vyhledávání v textu bylo náročné a upoutalo jejich zájem.

### 3. hodina „Joe chce domů“

Cíle:	<b>Studenti budou umět/ dokáží:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>↓ v klidu o samotě číst (tiché čtení)</li><li>↓ vcítit se do literární postavy (Joe)</li><li>↓ propojit čtenářský zážitek se svým životem (zažil jsem to také?)</li><li>↓ napsat deníkový zápis v 1. osobě</li><li>↓ rozlišit mezi vševědoucím vypravěčem a osobním vyprávěním v 1. osobě</li><li>↓ z textu doložit časoprostor příběhu</li></ul>
-------	---

Ve třetí hodině studenti opět propojovali zážitek z textu a vlastní zkušenosti. Joe se v ukázce ukáže jako malý kluk, kterému se stýská. Z hrdiny se ~~ob~~byčejným klukem. V hodině jsem chtěla tohoto momentu využít. V lavicích také sedí samí hrdinové, někdy vychloubační, ale stále jen děti, které mají rády své rodiče a nerady jsou o samotě. O tom jsem samozřejmě mluvit nechtěla, ale mým záměrem bylo reflexí pocitů Joa projít už známou zkušeností stýskání si. Forma deníkové zápisu mi přišla vhodná, protože evokuje dobrodružné příběhy a obvykle vyjadřuje osobní pocity.

Cíle jsem ale nedosáhla, protože studenti nebyli schopní se navzájem poslouchat. Dokud mluví učitel, vše je v pořádku. Pokud mluví student, obrací se pohledem jen na učitele a čeká na utvrzení v tom, že má pravdu. Ostatní mezitím využívají situace, aby dělali něco úplně jiného. Žáci se navzájem nerespektovali, chovali se často neohleduplně. To byl pro mne příliš velký úkol na to, abych jej vyřešila v jedné zbývajících hodině. Navrhovala bych k tomuto tématu speciální hodinu, v níž by se o tom diskutovalo a vytvořila se pravidla (nejen) hodin literatury. Tvorba pravidel by mohla situaci zlepšit – děti se ještě dobře neznají a jsou otevřené změnám.

Zápisy v denících poskytují mnoho příležitostí k procvičování pravopisu. Příklady zde přepsané jsou upraveny, protože pro mé pozorování byl důležitý jejich obsah, ne pravopisná stránka. Jako učitelka českého jazyka a literatury bych však těžila z textů psaných studenty maximum. Např. bych vybrala několik vět bez uvedení autora a třída by je společně opravovala. Poté by si každý svůj deník pozorně přečetl a snažil se najít všechny chyby. Na

závěr tématického celku bych deníky vybrala k hodnocení a opravě.

Postup a komentář:

- 1) **Zhodnocení domácí práce** – čtení několika **novinových článků**. Otázka: „Jaký je to publicistický útvar?“ (zpráva – už se to stalo, oznámení – teprve se stane, jako svatební oznámení)

*Na základě několika řádek z druhé části ukázky žáci napsali novinový článek. Minule jsme si připomněli jen základní formální rysy článku, dnes na napsaných příkladech vysvětlujeme, co je zpráva a co oznámení. Text z ukázky, podle kterého vznikly články:*

„Poslouchal dál a z narážek a poznámek vyrozuměl, že se lidé zprvu domnívali, že hoši utonuli při koupání; potom byl pohřešován malý vor; moudré hlavy podumaly a rozhodly, že hoši ujeli na voru a že se zanedlouho vynoří v sousedním městě doleji při řece; ale kolem poledne byl vor nalezen zaražený do missourského břehu nějakých osm nebo devět kilometrů pod městem a teď naděje uhasla; jistě se utopili. Zůstanou-li hoši nezvěstní do neděle, nebude už nikdo doufat v jejich návrat a v neděli dopoledne budou za ně slouženy zádušní služby boží.“

**Příklady článků:**

a) **MISSISSIPPI NEWS** – Město pohřešuje tři chlapce

Dne 6.9. se stala tragédie. U břehů města Alnergemr utonuli tři chlapci ve věku 8, 9 a 10 let. Jejich jména jsou Tom Sawyer, Joe Harper a Huckleberry Finn. V příštích dnech se vám budeme snažit objasnit záhadné utonutí těchto chlapců.

b) Tragická událost na Mississippi! (zvláštní vydání)

Tři chlapci ve věku 13 až 15 let se pohřešují. Záchraná služba chlapce hledala tři hodiny, ale bez úspěchu. Musíme s politováním připustit možnost utonutí. Velmi litujeme rodiče těchto tří kluků.

c) Jsou pohřešováni tři chlapci ve věku kolem 13 let, mají okolo 150 cm, naposled byli viděni na lodi. Byli oblečeni v košilích a modrých kalhotách, na hlavě měli čepice. Jeden z chlapců byl černé pleti, mluvili mezi sebou anglicky.

d) Utonuli???

Tři chlapci pravděpodobně ujeli na voru a předpokládalo se, že zanedlouho se objeví v sousedním městě. Ale vor se našel prázdný a umírá s ním i naděje. Pokud se neobjeví do neděle, budou za ně slouženy zádušní služby Boží.

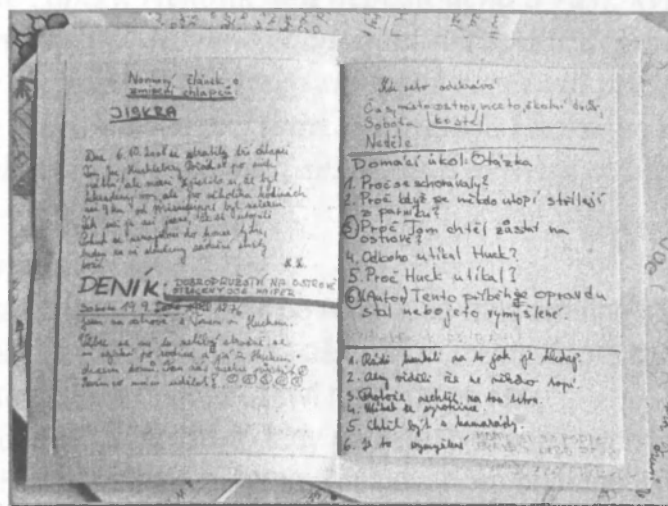
e) **MISSISSIPPI EXPRESS**

Byli ztraceni 3 chlapci v Mississippi. Nejspíše byli sežráni žralokem, který tam byl nedávno spatřen. Byli to velcí raubíři. Rodiče ztracených dětí jsou hrozně nešťastní. Pátrání bez úspěchu. Vor, na kterém ujeli, byl rozkousán žralokem na padrť.

*Čtenáři dobrodružné literatury přidali ve svých člancích ještě více detailů, např.*



žraloka. Velmi často děti uváděly věk chlapců, obvykle se pohyboval kolem 12-13 let. Hrdinové jim byli blízcí, a proto měli dojem, že jsou i stejné věku jako oni. Všechny články byly napsány ve formě zprávy, jak si samy děti všimly. V dalších hodinách bych zkusila zadat úkol přesněji, např. polovina třídy by se musela držet textu, druhá polovina by měla při psaní volnost. Pak by se dalo rozlišit, jsou-li studenti schopni toto od sebe odlišit. V textech se nalézají obraty neobvyklé pro slovník žáků, které znají z médií (umírá s ním i naděje, musíme s politováním připustit, pátrání bez úspěchu aj.). Textů by se dalo využít při výuce slohu a věnovat se jim do hloubky. V článku c) pisatel považuje za důležité sdělit, že chlapci mezi sebou mluvili anglicky. Fiktivní svět amerického autora vnáší do českého kontextu. Hranice mezi fikcí a realitou jsou narušeny.



- 2) **Opakování:** Minule jsme se soustředili na Toma, také na tetu Polly. Vzpomínáte si, jaké vlastnosti jsme v textu našli? Dnes se budeme soustředit na Joa.

Všichni si dobře pamatují, o čem jsme četli a mluvili. Důkladné a pozorné čtení, ke kterému jsem je vedla, a reflexe psaním zanechaly evidentně stopy v paměti.

### 3) Čtení potichu.

Probíhá v klidu. Zdá se mi, že některé děti jsou rychlejší než minule. Někdo se znovu táže, co je to „zádušní mše“. Vysvětluji a ještě probíráme, jak a proč zvoní umíráček. Na malých drobnostech se studenti dozvídají i o tom, jak to v křesťanském světě vypadá, když zemře člověk.

- 4) **Vcítění se do postavy.** Otázka: „Psali jste si někdy deník?“ Člověk si do něj většinou zapisuje, co dělal, jak se cítí. „Jak se cítí Joe?“ Představte si, že jste Joe a píšete si **deník**. „Jak byste začali dnešní zápis? Jaký je den?“ (např. Sobota. Je mi smutno. Chtěl bych zpátky domů, protože....)

Diskuse o denících má ohlas. Někdo si stále píše deník, někdo četl knihu, která byla vlastně dobrodružným deníkem. Shodneme se na formě zápisu. Obvykle se



uvádí den, autor píše sám za sebe, tedy v první osobě (ich-forma). Vystane otázka, kdy byla napsána kniha – 1876. I když v textu není zmínka o deníku, tato forma zápisu slouží k personalizaci zápisu, vcítění se do postavy na základě několika řádek textu, kde Joe vyjadřuje svůj názor na výpravu.

5) Napište **deníkový zápis** z pohledu Joa. Trvá asi pět minut.

*Ve třídě panuje klid a tvůrčí atmosféra. Někteří jsou s prací rychle hotovi. Čtu jejich záznamy a doporučuji možná zlepšení (dodat údaje, vysvětlit pocity atd.).*

6) Čtení zápisů.

*Několik dětí čte své zápisy. Několik dětí neposlouchá a ruší, kvůli přílišnému hluku je třeba čtení zkrátit. Jakmile začnou mluvit spolužáci místo učitele, pozornost třídy se rozpadá. V zápisech skutečně zaznívají pocity, někdy s citacemi z textu. V posledním příkladu se objevuje i narážka na Tomovy vlastnosti, jeho sobeckost a chvástání se. Minulá aktivita ovlivňuje chápání textu nyní.*

**Příklady deníkových zápisů:**

- Sobota. Je mi tu smutno, stýská se mi po rodině. Je to tu smutné, chci domů.
- Sobota 1876. Dnes mě přepadla špatná nálada. Je mi smutno a chci domů. Stýská se mi. Nevím, co mám dělat, a dobrodružství mám už po krk.
- Sobota 1876. Je tu pusto a hrozně to tady páchne. Nejraději bych jel domů, snad se mi povede přemluvit Huckleberryho a Toma. Ani nevím, co budeme jíst, a navíc je na ostrově jen slaná voda. Už tohle je dostatečný důvod, abychom jeli domů.
- Sobota: Já už chci domů, už ani nevím co dělat. Nudím se tu. Už to tu nemohu vydržet. Cítím se tu smutně a osaměle a stýská se mi.
- Deník: Nesahej, pokud nechceš zůstat bez prstů!!!  
Sobota. Já chci domů a nikdo mě tady neposlouchá. To je hrozný. Strašně se mi stýská po mamince a nikdo mě nechápe. To je hrozný. Chci zase spát v měkké posteli a aby mi maminka dala pusu na dobrou noc. To je ještě horší. Jednoduše nevím, co si počnu. Toma vůbec nezajímá, jak se cítím a jak mi je. Jeho zajímá jen, aby byl velký frajer. To je nejhorší. A já chci jenom domů. Chci toho tak moc?

7) Otázka: „Cítili jste se někdy podobně jako Joe?“

*Děti vzpomínají na situace, kdy jim chyběli rodiče nebo sourozenci, přestože obvykle se spíše hádají. Dokázaly pohlédnout na text s odstupem čtenáře s vlastní zkušeností. Příště by tedy z textu mohly čerpat nové zkušenosti.*

8) **Určení časoprostoru** na základě textu. Otázka: „Na kterých místech a ve kterých dnech se dnešní ukázka odehrává?“ Vyhledejte v ukázce místa, z nichž to zjistíme. (sobota a neděle, ostrov, městečko, školní dvůr, kostel)

*Žáci nachází slova, která odkazují k času a prostoru ukázky. Upozorňuji je, že místo se několikrát mění a nestačí tedy uvést jen „ostrov“. Snažím se dětem*

*zprostředkovat zkušenost, že čtou bez uvědomění si, kdy a kde se text odehrává. Nechávám je, aby text četly znovu pozorně a vědomě. Na závěr se vracím k příkladu filmu - jak složité je točit film podle knižní předlohy. Jen na několika řádcích dojde k mnoha změnám. Dále to nerozebíráme. Jen jsem chtěla propojit představu psaného a viděného.*

**9) Motivace na příští hodinu a zadání domácího úkolu.** Název příští hodiny je „Tajný plán“. Konečně se dozvíme, jak to s kluky dopadlo. Máme před sebou také velký úkol. Každý dostane tentokrát text domů a vylosuje si svůj úkol (rolí v literárním kroužku). Možnosti: Spojka, Otázka, Umělec, Odstavec. Vysvětlení rolí.

*Na vysvětlení rolí a rozdělení je třeba hodně času. Napoprvé je nutno pečlivě vysvětlovat. Práce s textem je úkolem na doma a bez úkolu bude práce skupin negativně ovlivněna. Studenti si losují role a skupiny, ve kterých budou pracovat. Každou roli vysvětlují zvlášť, každý dostává záložku s vysvětlením své role (viz Přílohy).*

#### 4. hodina „Tajný plán“

**Cíle:**

**Studenti budou umět/ dokáží:**

- ✚ spolupracovat ve skupině
- ✚ tázat se, spojovat vlastní zkušenost s textem, vizualizovat text
- ✚ odůvodnit svou volbu
- ✚ prezentovat výsledky práce

Čtvrtou a závěrečnou hodinu jsem věnovala práci v literárních kroužcích. Tato volba se ukázala jako nevhodná. Studenti ještě nebyli připraveni na takovou míru volnosti a zodpovědnosti za vlastní práci. Začátky ale bývají těžké, a proto bych na literární kroužky nezanevřela. S trpělivostí je třeba postupně projít jednotlivými kroky uvolňování zodpovědnosti (strategie je popsána v kapitole Na co se připravit), na něž při praxi nebyl čas. Každou roli je také třeba předvést a ujistit se, že všichni svému úkolu rozumí. Příště bych začala s jednodušší variantou kroužku, v níž žáci plní společně jeden úkol. Postupně tak projdou všechny role a jsou schopni samostatné práce. Na takto komplexní aktivitu je jedna vyučovací hodina příliš málo. Snažila bych se získat dvě hodiny za sebou, jinak práce ztrácí smysl.

Z forem reflexe byla dětem nejbližší role umělce-ilustrátora. Zdůvodnit výběr pasáže z textu

bylo pro někoho velmi těžké. Role si žáci bohužel nemohli dostatečně zažít a často nevěděli co dělat. Na tomto místě by přišlo na řadu modelování učitele a postupné předávání zodpovědnosti. Otázky k mému překvapení žáci vymysleli bez problémů. Některé otázky dokonce splnily záměr a rozproudily ve skupinách diskusi, která se pak přenesla na celou třídu. Spojování příběhu ze životem způsobilo největší problémy. Formulovala jsem tedy otázku jinak: „Co ti příběh připomíná? Nějaký jiný příběh? Něco, co jsi zažil/a?“ Na tyto otázky už většinou studenti odpověď našli.

#### Postup a komentář:

- 1) **Představení cíle hodiny: práce ve skupinách.** Vyžaduje od studentů spolupráci, vyslechnout si druhého se zájmem, abych se ho mohli pak dotázat. Bez spolupráce nedojdeme ke společnému výsledku. Každý plní svůj vlastní úkol, aby práce skupiny dobře fungovala (jako lékaři při jedné operaci – anesteziolog, chirurg, sestřičky, specialisté...). Nutné jasně formulovat (Co je lepší? „Skape!“ nebo „skalpel, prosím“?), neskákat si do řeči a nesmát se druhým – na tom bychom se mohli shodnout. Najednou budeme mluvit všichni, proto se budeme snažit mluvit tišeji.

*Z časových důvodů jsem bohužel nemohla nechat třídu vytvořit pravidla práce ve skupinách. Na začátku hodiny jsem se tedy ujala slova a na příkladu lékařů alespoň krátce vysvětlila, jaké chování nám pomůže k dosažení dobrého výsledku. Opět jsem dětem připomněla rolničku, jejíž zvuk oznámí, že všichni mají obrátit pozornost k tabuli. O přestávce jsme s dětmi a jejich paní učitelkou přesunuly lavice tak, aby vždy jedna skupina čtyř žáků měla k dispozici velký stůl (dvě lavice). Příprava v hodině by zabrala příliš času a žáky by pak bylo těžké dostat do klidu.*

- 2) **Práce ve skupině – instrukce.** Své skupině každý člen představí úkol, na kterém doma pracoval. Umělci nejprve neřeknou, co kreslili, a nechají skupinu hádat. Panu Otázkovi nebo paní Otázkové skupina odpovídá na otázky. Až se představí i Odstavec a Spojka, sepište, co jste probírali. Zápis budete potřebovat k závěrečné prezentaci své práce před třídou.

*V této instruktážní části jsem především chtěla zdůraznit smysluplnost psaní poznámek. Chtěla jsem předejít situaci, kdy si studenti před tabulí nemohou vzpomenout na to, co dělali a o čem mluvili. Nechala jsem skupiny, ať zapisovatele určí samy, a přesvědčila jsem se, že všech šest skupin někoho má.*

- 3) **Práce ve skupině.** Asi 10 minut.

*Práce v literárních kroužcích neprobíhala podle mých představ. Největší problém způsobilo zadání Spojky, přestože úkoly na stejném principu propojování textu s vlastním životem jsme dělali v předešlých hodinách. Děti nevěděly, jak si*

s úkolem poradit. V některých skupinách se živě diskutovalo, v jiných si po první minutě neměly co říct. Těmto skupinám jsem věnovala zvýšenou pozornost. Celkově mi žáci přišli na tuto aktivitu málo připravení. Úkoly splnili jen částečně. Jako skupinovou práci jsem měla raději volit diskusní skupinu nebo kroužek plnící jen jeden úkol společně. Na rozdělení rolí žáci nebyli připraveni. Navíc jsme neměli čas modelovat práci v kroužku, což považuji za nutnost před začátkem této složité aktivity.

#### **Příklady otázek:**

- Jak se Joe jmenuje příjmením?
- Proč chlapci utekli od rodičů?
- Proč si autor vybral příběh o útěku dětí?
- Na jakém kontinentu se příběh odehrává?
- Proč se kluci schovávali?
- Proč střílejí z parníku, když se někdo topí?
- Od koho utíkal Huck?
- Stal se tento příběh ve skutečnosti, nebo ne?

#### **Příklady spojení:**

- Ve škole někdy děti neposlouchají a zlobí.
- radost ze shledání
- Jiný příběh: Rychlé šípy. Hrdinové také chtějí zažít dobrodružství.

4) **Prezentace práce.** Skupina po skupině představuje svou práci před tabulí, nahlíží do poznámek.

*Tato část práce se celkem zdařila. Studenti poslouchali skupiny před tabulí, možná to vnímali jako druh pobavení, nicméně přišlo i několik dotazů. Skupiny, které se obracely ke svým poznámkám, prezentovaly práci uceleněji a v logickém sledu. Na toto jsem upozornila, abych vyzdvihla smysl zapisování.*

**Konec.** V reálu hodina tímto skončila. Nezbylo více času. Knihu jsem dětem ukázala, doporučila jim školní knihovnu, kde si mohou knihu zapůjčit, a poděkovat za spolupráci. O týden později jsem si vypůjčila všechny deníky, které děti doma opravily a doplnily zapomenuté úkoly.



Tematický celek čtyř hodin bych ale ukončila jinak, kdybych měla k dispozici alespoň jednu **další hodinu**. Ukázku bych se studenty reflektovala jako celek v několika aktivitách a důkladně zhodnotila jejich práci:

- 5) **Mapování příběhu.** Skupinová práce. Na velké papíry jednoduše popsat nejdůležitější události a seřadit je chronologicky (Co znamená „chronologicky“?). Události propojit šipkami, aby mezi nimi byla jasná souvislost.
- 6) **Dioráma.** Vybrat si jednu událost a vytvořit dioráma (jako fotografie), aby ostatní mohli hádat, kterou situaci jste sehráli. (Postavy na fotce se nehýbou, ale z výrazu je jasné, co si postava myslí, co dělá.)
- 7) **Diskuse:** Změnili se kluci nějak? Jestli ano, jak se změnili? Co je změnilo? Jak to všechno dopadlo? Co Huck? Jak se na závěr cítí? (napsat větičku do deníku) Co je „nekrolog“? Co jsou „štulce“? Předvést „chrtili díkuvzdání“.
- 8) **Prohlédněte si navzájem** ve skupinách deníky. Pokud si myslíte, že nějaký by měli ostatní vidět, a autor souhlasí, ukažte ho třídě. Jak jste ve skupině pracovali? Co by se dalo pro příště zlepšit? (Pracovní list na hodnocení – stačí dvě kolonky: Jak jsme pracovali? Co můžeme zlepšit?)
- 9) **Zpětná vazba k deníkům.** Pro pročtení deníků bych vepsala krátké hodnocení do každého deníku a zhodnotila práci celé třídy, při němž bych odkazovala k sebehodnocení skupin (co se nám podařilo, v čem můžeme být ještě lepší a jak to uděláme).

## 9.2. Kvinta

Na období začátku října připadlo v tematickém plánu pro kvintu období počátků japonského písemnictví. Na plánování tří hodin literatury jsem úzce spolupracovala s Mgr. Ivanou Motýlovou. Žáci probrali čínské písemnictví, mluvili také o čínské filosofii a náboženstvích. Shodly jsme se, že cílem hodin bude především to, aby studenti zažili meditativní charakter japonské poezie, který je typický i pro jiné oblasti japonské kultury. Gymnázium v Tróji se nachází blízko botanické zahrady, k dvouhodinové lekci jsme proto mohli využít krásné prostředí japonské zahrady.



## 1. hodina „Verše psané na vodu“

Cíle:	<b>Studenti budou umět/ dokáží:</b>
	↓ spolupracovat ve skupině
	↓ charakterizovat náladu japonské poezie (a kultury)
	↓ napsat reflexy pocitů nad textem
	↓ umělecky text ztvárnit (kaligrafie)

První hodina tematické celku japonské poezie byla založena na práci s textem. Na počátku jsme se věnovali úvodu do japonské kultury, abychom byli připraveni na text.

### Postup a komentář:

Za domácí úkol žáci měli napsat svojí vlastní báseň v japonsko-čínském stylu podle daného vzorce. S úkolem budou pracovat až na konci hodiny.

#### 1) Evokace – navození nálady, představení tradičního Japonska

- Hádanka: „Co je v červené krabičce?“
- Z Číny se do Japonska přesuneme za zvuku zpívající misky (příště zazní vždy k ukončení doby na plnění úkolu).
- Ve skupinách objasnění základních pojmů o Japonsku (čaj, kimono, kaligrafie, šintoismus, úcta, sushi, bonsaj, gejša, ikebana, haiku).
- Sdílení výsledků. Otázka: „Jaké společné znaky pojí části japonské tradiční kultury?“ (jednoduchost, čistota linie, estetika, trpělivost, pravidla, úcta k lidem a přírodě, meditativnost atd.)

*Aktivita před čtením jsem pojala zeširoka. Japonská kultura je od evropské velmi odlišná a chtěla jsem využít šance se k ní přiblížit co nejblíže. Hádanka na počátku vzbudila zájem a plnila funkci brainstormingu. Studenti věděli, že se budeme zabývat nějakou cizokrajnou kulturou, padaly tedy nerůznější návrhy. Tibetská miska (užívaná i v Japonsku) je zaujala a motivovaní pokračovali dál ve skupinové práci. Zde byl vidět rozdíl oproti jiným třídám. Kvinta byla zvyklá na skupinovou práci a studenti neměli problém se spolupráci ve skupině, ani poté během sdílení výsledků. Poslouchali spolužáky a zapojovali se do diskuse nad některými méně známými pojmy jako ikebana nebo haiku.*

#### 2) Práce s textem

- Modelování reflexe.** Učitel čte vybranou báseň nahlas a poté svou reflexi (pocity, vizualizace, vybraná slova, asociace, dojem, nálada).
- Rozdat texty (asi 5 básní) a vysvětlit úkol: Každý si sám přečte básně, vybere si jednu a napíše svou reflexi.
- Sdílení reflexí ve dvojicích. Poté v rámci třídy.
- Diskuse třídy.** Otázka: „Jaký je charakter japonské poezie? Co je pro ní

typické?“ na tabuli sepsat návrhy.

*Sedm básní jsem vybrala ze sbírky Verše psané na vodu (překlad Bohumil Mathesius) a sebraných básní autora staré japonské poezie Bašó. Psaní reflexe činilo studentům velký problém. O pocitech byli schopni mluvit, ale převést myšlenky do slov na papíře jim šlo jen těžko. Navíc sedm básní bylo příliš, jen čtení trvalo velmi dlouho. Často se studenti nemohli rozhodnout pro jednu báseň. Příště bych tedy vybrala jen tři a na tuto fázi vyšetřila více času. Charakter japonské poezie a kultury dokázali žáci definovat pěkně. Hledali spojitosti mezi začátkem hodiny, kdy jsme si objasňovali pojmy japonské kultury, a básněmi, které právě přečetli. Došli k následujícím znakům: stručnost, jednoduchost, výjev z přírody spojený se životem, meditativnost; témata: příroda, život, stárnutí; časté motivy: sníh, chryzantéma, květy, zima.*

### 3) Umělecká reflexe textu

- Upřesnit pojem kaligrafie.
- Modelování.** Učitel ukáže svou vlastní báseň a její kaligrafické ztvárnění.
- Úkol: Ztvárnit vlastní báseň (domácí úkol z minule) na papír pomocí tuše a vodových barev, štětce a pera.

*Ve výuce japonské poezie jsem se zaměřila spíše na obecná fakta o japonské kultuře. V osnovách není obvykle japonské písemnictví ani zaneseno, šlo tedy o představení kultury jako celku s pomocí poezie. Na závěr jsem uměleckou reflexi textu spojila s praktickým zážitkem kaligrafického psaní. Kdo nestihl práci v hodině, dodělal ji doma. Zhodnocení jsme se věnovali hodinu následující.*

## 2. hodina „Origami v zahradě“

Cíle:	<b>Studenti budou umět/ dokáží:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✚ složit origami</li><li>✚ reflexe vlastních pocitů, formulace</li><li>✚ propojit poznatky z hodin</li><li>✚ zhodnotit práci ostatním (kaligrafie)</li><li>✚ spojit téma s vlastním životem</li><li>✚ číst text důkladně s pochopením</li><li>✚ interpretovat text (zenové příběhy)</li></ul>
-------	---

Protože ve starém japonském písemnictví nalezneme spíše díla krátká (ale hluboká), věnovali jsme samotné literatuře méně času, než je obvyklé. Hodina v botanické zahradě byla spíše prožitková. Text jsme reflektovali skrze zkušenost se skládáním *origami*, ale také z hlediska estetické stránky v případě kaligrafie. Zenové příběhy přiměly studenty k zamyšlení a vzbudily

svou nejasností i záporné emoce. Ty se staly odrazovým můstkem k diskusi.

### Postup a komentář:

#### 1) **Evokace** (japonská zahrada)

- a. Skládání **ORIGAMI** (letící jeřáb). Návod<sup>20</sup> do dvojice.
- b. Předvedení výtvorů v kruhu v altánku.
- c. Otázka: „Jak jste se při skládání cítili?“ (nutnost koncentrace, přesnost, trpělivost)
- d. Otázka: „Jak lze tyto pocity propojit s tím, co už víme o japonské kultuře?“ (pěstování bonsajů vyžaduje trpělivost a preciznost, stejně tak ikebana, sushi, připomíná meditaci, kladení důrazu na formu a estetickou stránku)

*Skládání origami jsem zařadila hned z několika důvodů. K pěkné skládance vede úsilí, trpělivost a koncentrace. Tyto vlastnosti potřebují studenti cvičit a zažít. Ne vždy je tak snadné vidět, jak jejich nedostatek ovlivňuje podobu výsledku. U origami na to přijdeme během několika minut. Zároveň jsou tyto vlastnosti potřebné snad pro všechna odvětví japonské kultury. Studenti se pouštěli do skládání bez nadšení, ale během práce se všichni do posledního začali soustředit na skládanku. První úspěchy se dostavily záhy a s nimi i pocit uspokojení. V dalších dnech, které jsem ve škole strávila, jsem viděla další letící jeřáby na lavicích...Na závěr skládání studenti dokázali velmi dobře odpovědět na otázky – došlo ke spojení zkušeností z obou hodin.*



- 2) **Zhodnocení úkolu z minule.** Básně haiku s ilustracemi. Ukážeme si ilustrace, přečteme básně. Otázka: „Podařilo se vystihnout náladu básně ilustrací? Co nás na obrázcích zaujalo a proč?“

*Úkol se těžko hodnotil, protože jej přineslo jen několik studentů. Někteří ho nechtěli před třídou ukázat. Alespoň několik obrázků jsem si prohlédli a okomentovali, jak se podařilo umělecky vystihnout náladu básně.*

### Příklad básně:

Ve vzduchu je pocit mrazu.  
Nebe má ledově drsnou tvář.  
Ve vzduchu je pocit mrazu.  
Ach, ta zima a ten chlad.  
Je ledový klid.  
Ach, ta zima a ten chlad.  
Usínám s pocitem tepla.



### Práce s textem – čtení a reflexe

- Představení zen-buddhismu
- Rozdat krátké zenové příběhy (protože jsou určeny k meditaci, každý dostane jeden, nalezne si místo v zahradě a popřemýšlí o tom, co příběh znamená; kdo si neví rady, může se poradit ve dvojici).
- Reflexe zážitku ze čtení příběhů. Otázka: „Jak se vám příběhy četli? Jak příběhům rozumíte? Jak byste spojili poučení z příběhů se znaky zen-buddhismu?“

*Příběhy zen-buddhismu evropskou mysl do jisté míry provokují svou nejasností. Tak fungovaly i na studenty. Přidala jsem citát: „Pokud jsi stále zajatcem slov a pojmů/k pravdě máš daleko. Ponoříš-li se do skutečnosti života, vytušíš pravdu, která leží za všemi slovy.“ Seznámila jsem je s detaily o zenu a diskutovali jsme o souvislostech se životem. Zajímavé téma, ale studenti jako by nerozuměli, nebo nechtěli o hlubších tématech lidského života diskutovat. Práci jsem tedy ukončila. S japonskou kulturou i písemnictvím jsme se seznámili a mohli jsme tedy pokračovat už jen v procházce.*

### 3) Procházka po zahradě s výkladem symboliky rostlin a míst.

### 9.3. Septima

V septimě byla literatura vyučována s důrazem na literární historii, převážně bez práce s konkrétními texty. Navazovala jsem na výklad o České moderně a s vyučující jsme se dohodly na tématu česká dekadence. Abych nenarušila výuku, pokračovala jsem ve výkladu historie, zahrnula jsem však práci s textem a reflektování pomocí vlastního psaní. Studenti dopisovali závěr básně na základě předchozího textu a charakteristik dekadentního stylu. Dvě hodiny v septimě tedy kopírovaly situaci v běžné škole. Učitel

vykládá látku, ale může do ní vložit reflektování textu pro lepší zážitek, zapamatování a motivaci.

## 1. – 2. hodina „Rozkvetlý smutek“

Cíle:	<b>Studenti budou umět/ dokáží:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>↓ spolupracovat ve skupině</li><li>↓ vyhledat odpovědi v textu</li><li>↓ spojit téma s vlastním životem</li><li>↓ dopsat konec básně</li><li>↓ reflexe vlastních pocitů, formulace</li><li>↓ číst text důkladně s pochopením</li></ul>
-------	--

Septima byla oproti živé primě oázou klidu. Menší počet žáků (okolo dvaceti) dobře spolupracoval při diskusi celé třídy. Skupinové práci nebyli příliš navyklí a dělalo jim problémy spolupracovat s více lidmi. Při prezentacích se navzájem neposlouchali. I zde by se hodilo vytvořit pravidla pro reflexi a pro vzájemnou komunikaci. Studenti jsou aktivní jen kvůli učiteli, který po nich něco chce.

Reflexe pocitů vzbuzených textem a obrázky nefungovala podle mého plánu. Své pocity většina nechtěla sdílet. Aktivitu jsem tedy rychle změnila na brainstorming, který sice sledoval jiné cíle, ale zachovat tempo hodiny a přinesl zajímavé poznatky. Dopisováním konce básně si studenti vyzkoušeli tvůrčí proces básníka a text je pak více zajímavý. Znovu a znovu jej četli, aby porozuměli jeho významu. Dekadenci zažili několika způsoby – čtením a psaním textu, pocitově a na obrazech.

### Postup a komentář:

#### 1) **Opakování** o České Moderně. Existence dalších směrů, např. **dekadence**.

Otázka: „Slyšeli jste něco o dekadenci? Kdo je dekadent?“

*Několik studentů se pustilo do definování „dekadence“. Vysvětlovali, že dekadentní člověk je spojen s depresí, temnotou, nicotou. Aktivita před čtením otevírá téma dekadence, formulování základní definice pomůže při reflexi textu.*

#### 2) **Čeští představitelé dekadence:** Karel Hlaváček, Jiří Karásek ze Lvovic.

Krátký výklad o autorech.

#### 3) **Práce s textem - otázky.** Skupiny po čtyřech, dvě verze textů (Hlaváček,



Karásek ze Lvovic). Každý student dostane jeden list s texty. Samostatné čtení. Ve skupinách hledat odpovědi na otázky:

- a. Jaké motivy se objevují v dekadentní poezii? (hudba, zmar, nicota, smutek, deprese, temnota, smrt)
- b. Jaké smysly básníci oslovují? Doložte z textu. (především sluch)

*Skupiny pracují spíše formálně, ale všichni pracují. Otázky zodpovídají spíše dvojice v lavicích. Snadno dokazují z textu. I zde panuje problémy jako v primě – studenti se navzájem neposlouchají. Touto aktivitou studenti získali určitou zkušenost s dekadentním textem, všimli si typické symboliky a opakujících se motivů. Tato zkušenost pomůže při psaní vlastního textu.*

4) **Shrnutí práce ve skupinách.** Skupiny prezentují, jak zodpověděli otázky.

5) **Spojení s vlastní životní zkušeností.** Otázka pro třídu: „Proč se člověk může cítit dekadentem?“ (špatné životní zkušenosti, životní póza, životní období)

*Rozvinula se zajímavá diskuse o nošení černé barvy, sebevraždách a depresi. Zmínka padne i o pouhé póze dekadenta. Návrhy padají ze všech stran. Záměrem této diskuse nebylo řešení nějakého problému, spíše otevřít téma k přemýšlení. Výborně by se téma dalo propojit s předmětem základy společenských věd, konkrétně s filozofií.*

6) **Práce s textem – vlastní psaní.** Hlaváčková báseň *Rozkvetlý smutek* – dopište poslední sloku (dva verše), dbejte přitom na formální i obsahovou stránku básně.

*Studenti začali ve dvojicích psát, někteří se zápalem. Na dopsání básně bylo ale třeba více času. Dvě dvojice přečetly svůj domnělý konec. Dohodli jsme se na tom, že všichni dopíší závěr za domácí úkol.*

• • •

1) **Evokace: Navození atmosféry.** Obrázky Karla Hlaváčka. Otázka: „Do jakého stylu by se dali zařadit?“ (secese)

*Mluvili jsme o Hlaváčkově, jeho krátkém životě. Obrázky studenty zaujaly, srovnávali je s dalšími příklady secesního slohu, např. Muchou. Všimli si odlišných nálad, podobných motivů ornamentálních květů. Mezi pražské domy v secesním stylu správně zařadili Obecní dům.*

2) **Vnímání pocitů.** Otázka: „Jaké pocity ve vás vzbuzují obrázky?“ Napsat reflexi do sešitu.

*S takto formulovanou otázkou si studenti nevěděli většinou rady. Psát o svých pocitech se jim příliš nechtělo. Aktivitu jsme změnili na brainstorming. „Co vás napadá, když se díváte na tyto obrázky?“*

3) Sdílení výsledků ve dvojicích. Nápady zapsat na tabuli.

*Objevilo se více odpovědí: oslava přírody, ornamenty, ornamentální květiny, lilie, nahota, organické tvary, Obecní dům, Alfons Mucha, František Bílek, dekadence, zmar aj. Tak jsme si nejen připomněli minulou hodinu, ale také definovali rozdíl mezi dvěma polohami secese, reprezentovanými Hlaváčkem a Muchou.*

4) **Sdílení závěru básně.** Přečteme možné konce a poté skutečný konec.  
„Vyznívá báseň pozitivně nebo negativně?“ Diskuse. Vysvětlit oba pohledy.

**Rozkvetlý smutek**

Do říše mořských pralesů  
svůj černý smutek zanesu –

a sémě jeho dědičné  
rozhodím v proudy měsíčné,

ve věčný led, ve věčný sněh,  
v nárazy větrů polárních.

Ti do truchlících lilií  
až jeho sémě zasijí,

*snad v lijáku slz palčivých  
tam v sopránový vzkvete smích.*

*Vskutku zajímavá diskuse se začala nad skutečným koncem textu. Porovnávali jsme konce, které napsali studenti, jak se přiblížili autorovi, jestli sledovali stejnou pointu nebo ne. Došlo také na možné interpretace posledního verše. Zda smích je vyjádřením radosti, jak to někteří pochopili, nebo naopak vysoký smích znamená spíše zoufalství. Končí báseň znovuzrozením nebo pádem? Jak souvisí vyznění básně s názvem? Studenti se znovu obraceli k textu, přečetli jsme jej znovu nahlas. Odpověď hledáme v dalším výkladu o dekadenci.*

5) **Výklad.** Citát F.V. Krejčího: „Hlaváček je typem dekadenta nikoli z módy a rozmařilosti, nýbrž jeho rozchod s dosavadní kulturou je sice též formou úniku (což bylo vlastní celé dekadenci), ale zároveň i formou odporu.“

6) Ze světových dekadentů: Oscar Wilde, kterého studenti již znají (viděli divadelní představení).

*Jiný druh dekadence nalézáme v Oscaru Wildovi. Interpretaci textu ponecháváme pro každého otevřenou, protože k naplnění cíle došlo. Obraceli jsme se k textu, přemýšleli nad smyslem slov, dávali je do kontextu se uměleckým stylem doby. A báseň koneckonců jeden způsob čtení nenabízí.*

# Závěr

Na začátku této práce jsem si předsevzala, že nabídnu možnost, jak změnit hodiny literatury tak, aby byly zajímavé pro žáky a rozvíjely jejich čtenářské kompetence. K tomuto cíli jsem směřovala cestou reflexe literárních textů s důrazem na žákovu osobnost, jeho zkušenosti a pocity. Aktivizační metody jsem se snažila představit jak teoreticky, tak prakticky jako konkrétní návody, které jsou použitelné ve třídě. V závěrečné ověřovací fázi jsem reflektivní aktivity vyzkoušela na běžném gymnáziu. Zavedení reflexe do literární výchovy ale nepovažuji jen za záležitost výběrových škol, což jsem ukázala na obecných požadavcích RVP, které korespondují s cíli reflektivních aktivit. Aktivity, jak jsem je popsala, jsou aplikovatelné na každé běžné škole.

V praxi jsem došla k několika závěrům osobního a obecného charakteru. První se týká způsobu vedení třídy. Student pedagogické fakulty dostává jedinečnou možnost, která se poté v praxi neopakuje. Jako nezávislý pozorovatel zažívá styly různých učitelů a jejich vliv na třídu. Často pozoruje, jak se třídy i jednotlivci bleskurychle mění podle pedagoga, který právě vstoupil do třídy. Zavládne ticho, chaos, nebo uvolněná, ale klidná atmosféra. Při aplikaci reflektivních aktivit jsem si ověřila, že je nelze zavádět bez **demokratického přístupu** k žákům. Volnost vyjádření je podmínkou kreativních řešení. V rukou čistě autoritativního učitele se reflektování stává jen dalším rigidním nástrojem, na který studenti reagují bez zájmu. Respektující, demokratický přístup ovšem neznamená absenci pravidel. Pravidla, na jejichž formulaci se podílejí studenti, předcházejí vzniku pocitu utlačovaných, kteří se musí postavit vrchní moci.

Moc je navíc v dnešní škole pojmem velmi relativním. Moc a autorita nepřicházejí samy od sebe, jak tomu bylo ještě v době mého dětství. Vynucování si autority z pozice moci již nezpůsobuje strach, ale spíše výsměch. Tlak rodičů, krize rodiny a obecně přehlcenost vnějšího světa informacemi přivádí do školy děti zcela jiné, než jaké si je představujeme. Podle mého názoru je jediným do budoucna možným přístupem **partnerský vztah** učitele a žáků a **didakticky promyšlená výuka**.

Převzetí **zodpovědnosti za učení** vidím jako klíčový princip moderního vyučování. Pokud jsou studenti v hodinách autoritativních učitelů aktivní, často plní úkoly kvůli

učiteli nebo ze strachu, ne pro věc samu. Vliv takových učitelů a obecně celé naší společnosti založené na následování autority způsobuje pasivitu lidí, kteří nepracují bez cukru a biče. Jak často se ovšem vyskytuje slovo **proaktivita** v pracovních nabídkách...

Změnit zavedené je velmi těžká práce a v praxi jsem si ověřila, že všechny metody zavádění reflektivních aktivit do hodin jsou smysluplné a účinné. Přechod musí být pomalý a postupný. Pozorovala jsem, jak nedostatky v **sociálních a komunikačních dovednostech** ovlivňují výsledky práce. Studenti se spolu nedokáží domluvit, neposlouchají se, chovají se bez respektu vůči druhému. Systematický rozvoj těchto dovedností, které jsou zásadní pro život ve společnosti, a rozvoj samostatnosti považuji za absolutně nezbytný ve výuce jakéhokoli předmětu.

Podrobné realistické **plánování** a především pečlivé **formulování cílů** mi pomáhalo dát hodinám směr a návaznost. Překvapivý závěr jsem vyvodila po hodinách v kvintě. Zatímco ostatní třídy nový přístup aktivizoval, v kvintě, kde se literatura běžně vyučovala se zapojením reflektování a prožitkové pedagogiky, vládla někdy pasivní nálada. Po rozborech hodin jsme s jejich učitelkou usoudily, že studenti potřebují mít srovnání, aby ocenili a pochopili výhody aktivizačních metod. Za nejvhodnější považuji kombinaci frontálního výkladu a reflektivních aktivit buď v rámci jedné hodiny, nebo jako vůdčí principy jednotlivých hodin. Z tohoto vyplývá další závěr.

Většina složitějších reflektivních aktivit vyžaduje **více času** než čtyřicet pět minut vyučovací hodiny. Hodina končí, když se studenti správně naladili, a pak nezbývá čas např. na důležité zhodnocení práce. Výklad, čtení, reflexe a zhodnocení se jen těžko vměstňají do jedné hodiny. Dramatizace i výtvarná činnost jsou výborné jako doplňující aktivity, kterým spěch neprospívá. Jako velmi přínosné se mi jeví spojení dvou hodin literatury a projektové dny, kdy se studenti mohou věnovat plně a do hloubky jednomu tématu. Z tohoto pohledu oceňuji zmíněné epochové vyučování na waldorfských školách, které studenty neustále nevytrhává z práce a poskytuje možnost nechat látku doznít a poté ji reflektovat.

Na závěr se ještě musím vyjádřit k tomu, zda reflektivní aktivity skutečně vedly studenty k hlubšímu vhledu do textu a jestli ovlivnily používání čtenářských strategií. I v těch několika málo hodinách jsem pozorovala, že dobře formulované otázky jednoznačně

vedly k pozornému čtení a poté k lepšímu porozumění, než když si studenti text jen přečetli. Reflektováním získávali vhled do textu, více o něm přemýšleli, všímali se detailů, a tak byli schopni formulovat vlastní dobré otázky, představit si to, o čem se v textu píše, shrnout důležité body atd. Domnívám se proto, že **reflektivní aktivity mají pozitivní vliv na rozvoj čtenářských kompetencí.**

James, P. V. (2007). *Using Inquiry-Based Learning to Enhance Comprehension in the Classroom*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED484841.pdf>

James, P. V. (2008). *Using Inquiry-Based Learning to Enhance Comprehension in the Classroom*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/fulltext/ED484841.pdf>

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company. 128 pp.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Chapin, D. (2001). *Classroom Discussion Techniques*. Boston: Houghton Mifflin Company.



# Bibliografie

Atkison, R.L. (2003): *Psychologie*. Praha: Portál.

Baker, T.N., Dube, J., Wilhelm, J.D. (2001): *Strategic reading: Guiding students to lifelong literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Bean, T.W. (2003): *Using Young-Adult Literature to Enhance Comprehension in the Content Areas*. Learning Point. [cit. 2008-10-27] Dostupný z WWW: [http://www.northern.edu/rc/pages/Reading\\_Clinic/young.pdf](http://www.northern.edu/rc/pages/Reading_Clinic/young.pdf)

Brown, R. (2008): The Road Not Yet Taken: A Transactional Strategies Approach to Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 61, č. 7, s. 538-547.

Cooper, J. D., Pikulski, J. J. (1997): *Responding to literature*. Houghton Mifflin Company. [cit. 2008-09-16] Dostupný z WWW: [www.eduplace.com/rdg/res/literacy/lit\\_ins3.html](http://www.eduplace.com/rdg/res/literacy/lit_ins3.html)

Čáp, J., Mareš, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Daniels, H. (2002): *Literature Circles. Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland: Stenhouse.

Daniels, H., Steineke, N. (2004): *Mini-lessons for Literature Circles*. Portsmouth: Heinemann.

Dorn, L. J., Soffos, C. (2005): *Teaching for Deep Comprehension*. Portland: Stenhouse.

Eco, U. (1997): *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc: Votobia.

Eco, U. (2004): *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.

Elbow, P. (1973): *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.

Eva-Wood, A. (2002): *Thinking and Feeling Poetry*. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: [www.arts.ualberta.ca/igel/IGEL2002/Eva-Wood.pdf](http://www.arts.ualberta.ca/igel/IGEL2002/Eva-Wood.pdf)

Gardner, H. (1999): *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.

Haman, A. (1991): *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel.

Haman, A. (2003): *Literatura v průsečíku pohledů*. Praha: Arsci.

Harver, S., Goudvis, A. (2000): *Strategies that Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. York, Maine: Stenhouse.

Hausenblas, O. (2004): Aktivity před setkáním s básní a při četbě. *Kritické listy* [online], 16. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/16/komplet.pdf>

Hausenblas, O., Košťálová, H. (2004): Plánování pozpátku. *Kritické listy* [online], 16, s. 13-17. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: [www.kritickemysleni.cz/klisty/16/komplet.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/klisty/16/komplet.pdf)

Hausenblas, O., Košťálová, H. (2006a): Co je E – U – R. *Kritické listy* [online], 22. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur)

Hausenblas, O., Košťálová, H. (2006b): Co je E – U – R. (Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací). *Kritické listy* [online], 23. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23\\_coieeur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_coieeur)

Hausenblas, O., Košťálová, H. (2006c): Co je E – U – R. (Podrobněji k fázi Reflexe). *Kritické listy* [online], 24. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

Hoffmann, B. (2005): *Interpretace básnického textu*. [cit. 2008-07-15] Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/75/1919>

Christianson, S. -Å. (1992): *Do flashbulb memories differ from other types of emotional memories?* In: E. Winograd – U. Neisser, *Affect and accuracy in recall: Studies of 'flashbulb' memories*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 191-211.

Jonák, Z. (2007): *Úloha emocí při recepci literárního díla*. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/74/1131>

Jůzl, M., Prokop, D. (1989): *Úvod do estetiky*. Praha: Panorama.

Kopřiva, P., Kopřivová, T., Nevolová, D., Nováčková, J. (2008): *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.

Koski-Jannes, A. (1985): Alcohol and literary creativity – The Finnish experience. *The Journal of Creative Behaviour*, s.120-137.

Košťálová, H. (2001): Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas. *Kritické listy* [online], 6. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6\\_ctemesinahlas](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6_ctemesinahlas)

Kuiken, D., Miall, D.S., Gregus, M., Phillips, L., Sikora, S. (2002): *Metaphors of Personal Identification: Self-implication in Literary Reading*. University of Alberta. [cit. 2008-09-29] Dostupný z WWW: <http://www.arts.ualberta.ca/igel/IGEL2002/Kuiken1.pdf>

Lederbuchová, L. (2004): *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Lederbuchová, L. (2006): *Literárněteoretické poznatky v literární výchově*. Metodický portál. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/74>

- Lokša, J., Lokšová, I. (1999): *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Lloyd, S.L. (2004): Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, s. 114-124.
- McCracken, R.A. (1960): Accelerating the Reading Speed of 6th Grade Gifted Children. *Exceptional Children*, 26, Issue 1, s. 27-28.
- Miall, D.S. (1995): *Anticipation and Feeling in Literary Response. A Neuropsychological Perspective*. [cit. 2008-07-15] Dostupný z WWW: <<http://cogprints.org/40/0/NEUROLIT.html>>
- Miller, D. (2004): *Reading with Understanding (Teaching Comprehension in the Primary Grades)*. Portland: Stenhouse.
- Moore, J., Whitfield, V.F. (2008): Musing: A Way to Inform and Inspire Pedagogy Through Self-Reflection. *The Reading Teacher*, 61, s. 586-588
- Mukařovský, J. (1971): *Cestami poetiky a estetiky*. Praha: Československý spisovatel.
- Mukařovský, J. (1966): *Studie z estetiky*. Praha: Odeon.
- Nováčková, J. (2003): *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála.
- Nezkusil, V. (2004a): *Interpretace uměleckého textu a RVP ZV I*. Metodický portál. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/93>>
- Nezkusil, V. (2004b): *Interpretace uměleckého textu a RVP ZV II*. Metodický portál. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/94>>
- Nezkusil, V. (2004c): *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: UK PedF.
- Pasch, M. at all. (1998): *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Peterka, J. (2007): *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment.
- Probst, R.E. (1987): *Transactional Theory in the Teaching of Literature*. ERIC Digest. [cit. 2007-05-08] Dostupný z WWW: <<http://www.ericdigests.org/pre-926/theory.html>>
- Procházková, I. (2006): *Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách*. Metodický portál. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/449>>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Praha: VÚP. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <[http://www.rvp.cz/soubor/RVP\\_G.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVP_G.pdf)>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: VÚP. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <[http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf)>

Raphael, T. E., Au, K. H. (2005): QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. *The Reading Teacher*, 59, č. 3, s. 206-221.

Rimmon-Kenanová, S. (2001): *Poetika vyprávění*. Brno: Host.

Rosenblatt, L.M. (1994): *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press (první vydání: 1978).

Routman, R. (1991): *Invitations*. Portsmouth: Heinemann.

Scholes, R. (1985): *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Have: Yale University Press.

Skalková, J. (1999): *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.

Stuchlíková, I. (2002): *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

Šafránková, K. (2006): Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* [online], 24. [cit. 2007-06-24] Dostupný z WWW: <[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klistv24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klistv24_eur)>

*The Drama Contract*. Primary Curriculum Support Programme. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <<http://www.pcsp.iel/html/drama/The%20Drama%20Contract.pdf>>

Vágnerová, M. (2002): *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2003/2004 (2004). [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <[http://www.csicr.cz/upload/vyrocní\\_zprava\\_2003-2004.pdf](http://www.csicr.cz/upload/vyrocní_zprava_2003-2004.pdf)>

Zpráva z tiskové konference o výsledcích prvního cyklu výzkumu PISA (2000). Ústav pro informace ve vzdělávání. [cit. 2008-06-01] Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/soubor/534>>

# Abstrakt

Diplomová práce *Reflektivní aktivity ve výuce literatury* se zabývá aplikací literární reflexe do hodin literatury na českých školách. Reflexi definuje na základě transakční teorie Louise Rosenblattové. Teoretická část vysvětluje, jak může zavedení reflektivních aktivit obohatit hodiny literatury z různých hledisek, např. motivace, tvořivost, paměť, estetické vnímání a doznívání. Argumenty pro aplikaci nachází také v požadavcích Rámcových vzdělávacích programů pro ZS a gymnázia. Další kapitoly se věnují praktické aplikaci aktivit ve třídě – uvádí metody jejich zavádění (tvorba pravidel, modelování aktivit, pravidla tvořivého vyučování) a podrobně popisují vybrané aktivity, např. dramatizaci, mapování příběhu, zápisy do čtenářského deníku aj. Teoretické poznatky si autorka ověřila v praxi při výuce na gymnáziu a poslední část práce popisuje tuto zkušenost. Přílohy obsahují několik užitečných pracovních listů k reflektivním aktivitám.

# Abstract

The diploma thesis *Literary Response Activities in Teaching Literature* deals with the application of literary response in Czech schools. Literary response is defined on the basis of Louise Rosenblatt's transactional theory. The theoretical part explains by which means response activities can enrich teaching literature as they influence motivation, creativity, memorising, aesthetic perception and aesthetic fading. The supportive arguments for the application are also found in Framework Educational Programs for the secondary level. Other chapters focus on the practical approach. There are methods for successful introduction of responding in a classroom, such as making rules, process modeling and rules for creative education. They are followed by several activities described in detail, e.g. dramatization, story mapping, reading logs etc. The author tested the theoretical knowledge in teaching practice, and the last part depicts her experience. The Appendices contain a few useful worksheets on response activities.



# Klíčová slova

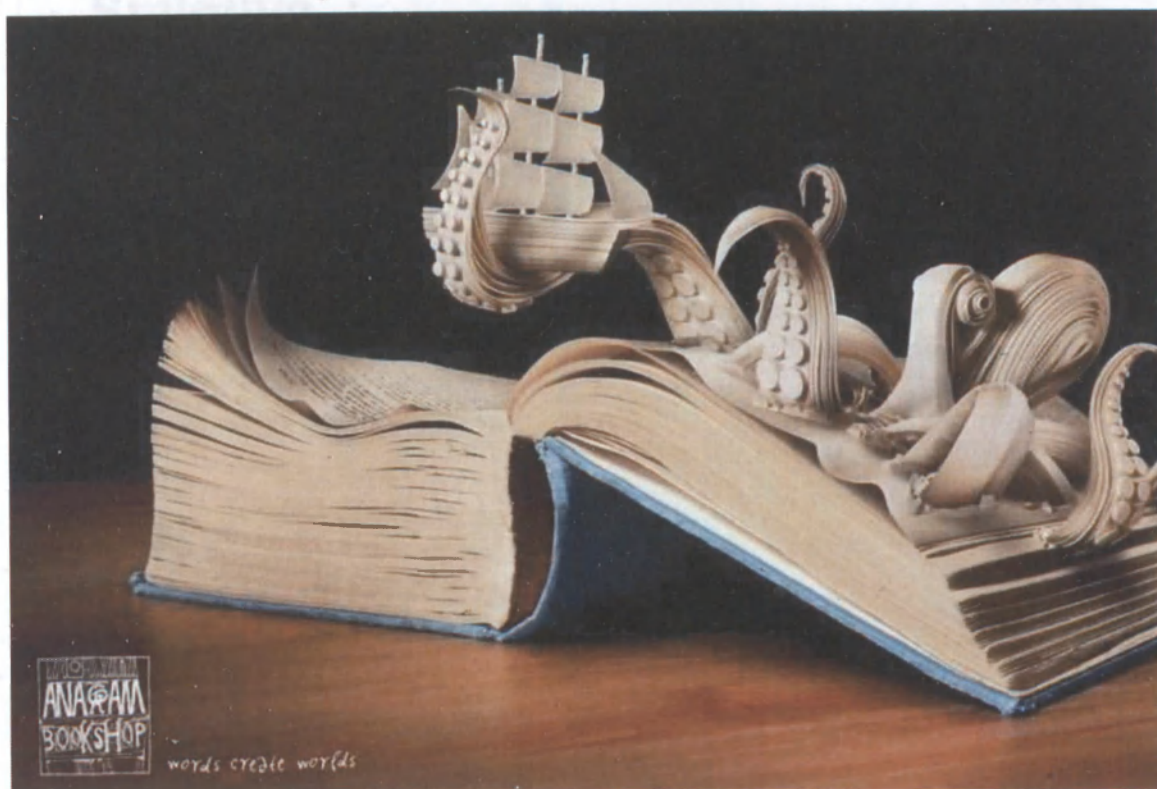
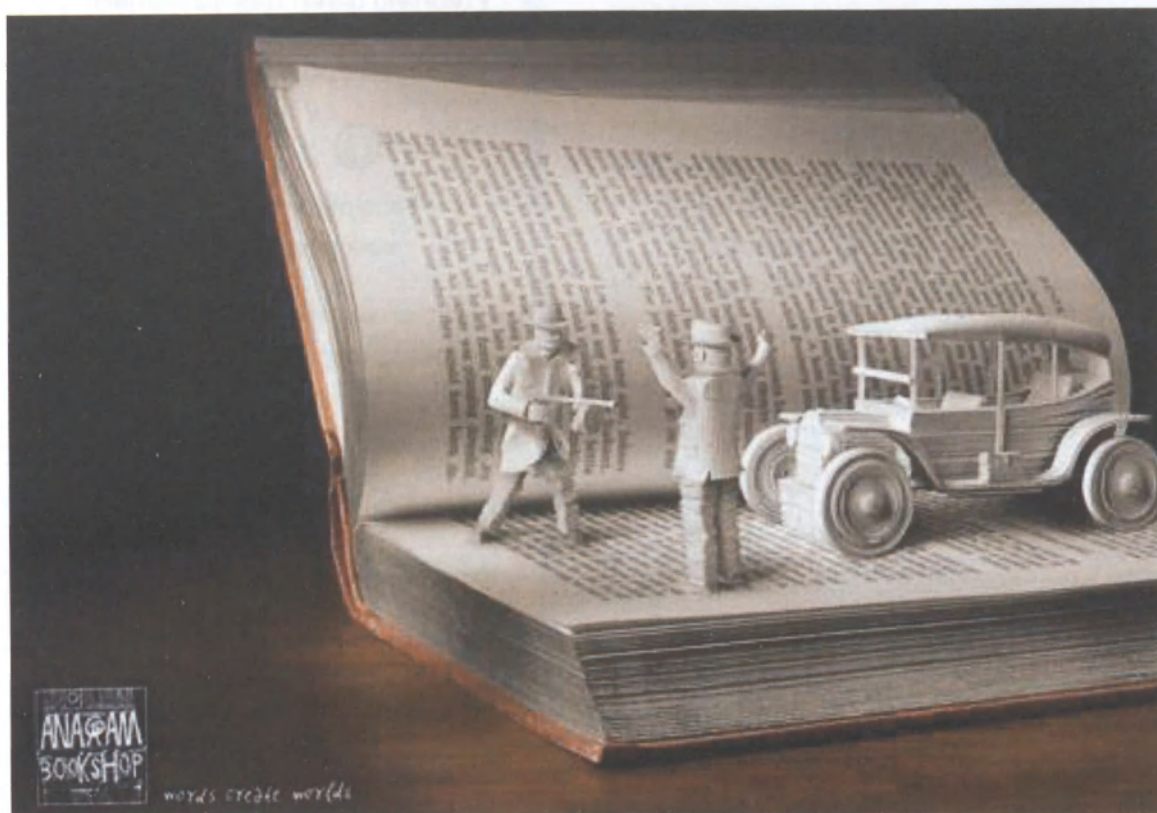
reflexe

reflektivní aktivity

čtenářské strategie

aktivní čtenář

# Přílohy



# Smlouva

Během našich hodin literatury

**SOUHLASÍM s tím, že**



pracujeme společně  
nasloucháme jeden  
druhému  
respektujeme se navzájem  
se všichni snaží účastnit se



si neděláme legraci z ostatních  
neublížíme druhým  
nepředvádíme se a nevychloubáme  
se

**Datum:** .....

**Podpis:** .....

# Smlouva

Během našich hodin literatury

**SOUHLASÍM s tím, že**



pracujeme společně  
nasloucháme jeden  
druhému  
respektujeme se navzájem  
se všichni snaží účastnit se



si neděláme legraci z ostatních  
neublížíme druhým  
nepředvádíme se a nevychloubáme  
se

**Datum:** .....

**Podpis:** .....

# Aktivity před čtením

Co dělat, než se začne číst,



- abychom v čtenářích vybavili/ vytvořili povědomí o tematice a hodnotách či souvislostech v oblasti, o které text mluví
- abychom vybudili city a vnímavost
- abychom podpořili vcítění do postav
- aby čtení nabylo smyslu a účelu
- abychom zvýšili zvědavost
- aby si žáci vystavěli motivaci k četbě textu
- abychom předešli obtížím

## • Východiska

Souhlasím – nesouhlasím s výroky, které se týkají hodnot nebo situací, jež jsou v textu významné.

## • Názorovnick

Vytvoříme dotazník s otázkami mířícími na osobní postoje, prožitky, pocity a přesvědčení o něčem, co v textu bude hrát důležitou roli.

## • Tabulka kontrastů

Tážeme se a odpovídáme, co je dobrého nebo špatného na něčem, např. jaký je člověk, který je dobrý (sportovec, student, kamarád, bratr, obchodník...) a který je špatný.

## • Myšlenkové mapy

Graficky uspořádáme pojmy a jevy, které se budou týkat myšlenky z textu, do souvislostí.

## • Co vím a co bych se rád(a) dozvěděl(a) o ...

Hodí se více před četbu textů, které přinášejí věcné informace, ale i v umělecké literatuře najdeme témata nová, o kterých bychom se chtěli něco dovědět (např. cizokrajné prostředí, nová sorta lidí).

## • Předvídání

Na základě obrázku, názvu nebo nastíněné situace předvídáme její možný vývoj. Možnosti si napíšeme na tabuli a po čtení porovnáme se skutečností. Pokud známe autora a jeho dílo, můžeme předvídat více.



**Ruce pryč!**

**Tohle čtu já,**

.....

.....



[www.myhomelibrary.org](http://www.myhomelibrary.org)



Jméno: \_\_\_\_\_

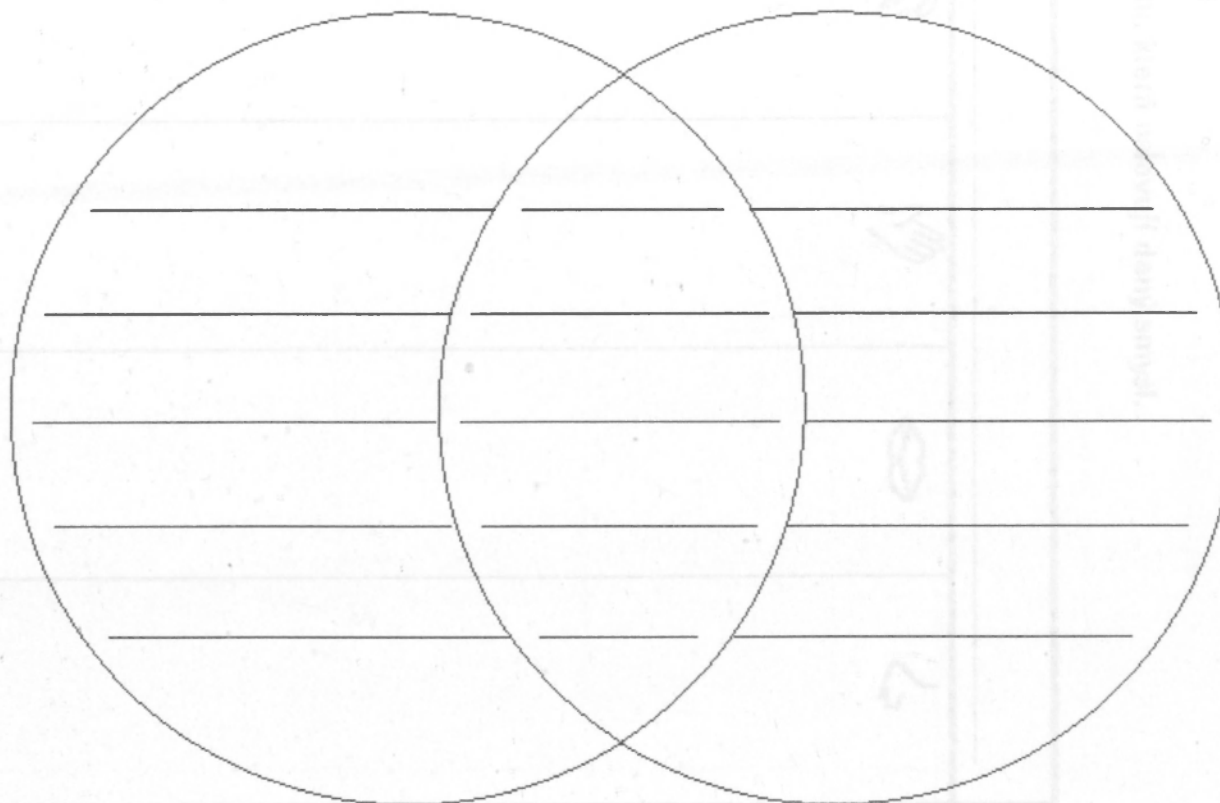
Datum: \_\_\_\_\_

## Vennův diagram

Napiš to, jak se předměty liší, do vnějších kruhů. Čím se předměty podobají, vepiš tam, kde se kruhy prolínají.

Předmět: \_\_\_\_\_

Předmět: \_\_\_\_\_



Téma

Jméno: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

## Co, kdo, proč, kdy, kde?

Každý oddíl vyplň podrobnostmi z textu, které zodpovídají otázku.

<b>CO se stalo?</b>
<b>KDO tam byl?</b>
<b>PROČ se to stalo?</b>
<b>KDY se to stalo?</b>
<b>KDE se to stalo?</b>

Jméno: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

## Mapování příběhu

Zapiš si poznámky do každého oddílu.

Začátek
<div>Čas:</div> <div>Místo:</div>
<div>Příběh:</div>

↓

Prostředek
<div>Zapletka:</div>
<div>Události:</div>

↓

Konec
<div>Příběh:</div>

Jméno: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

## Mapování příběhu

Zapiš si poznámky do každého oddílu.

<b>Prostředí:</b>	<b>Čas:</b>	<b>Místo:</b>
-------------------	-------------	---------------



<b>Postavy:</b>
-----------------



<b>Zápletka:</b>
------------------



**Události:**

<b>Řešení:</b>
----------------



Jméno:

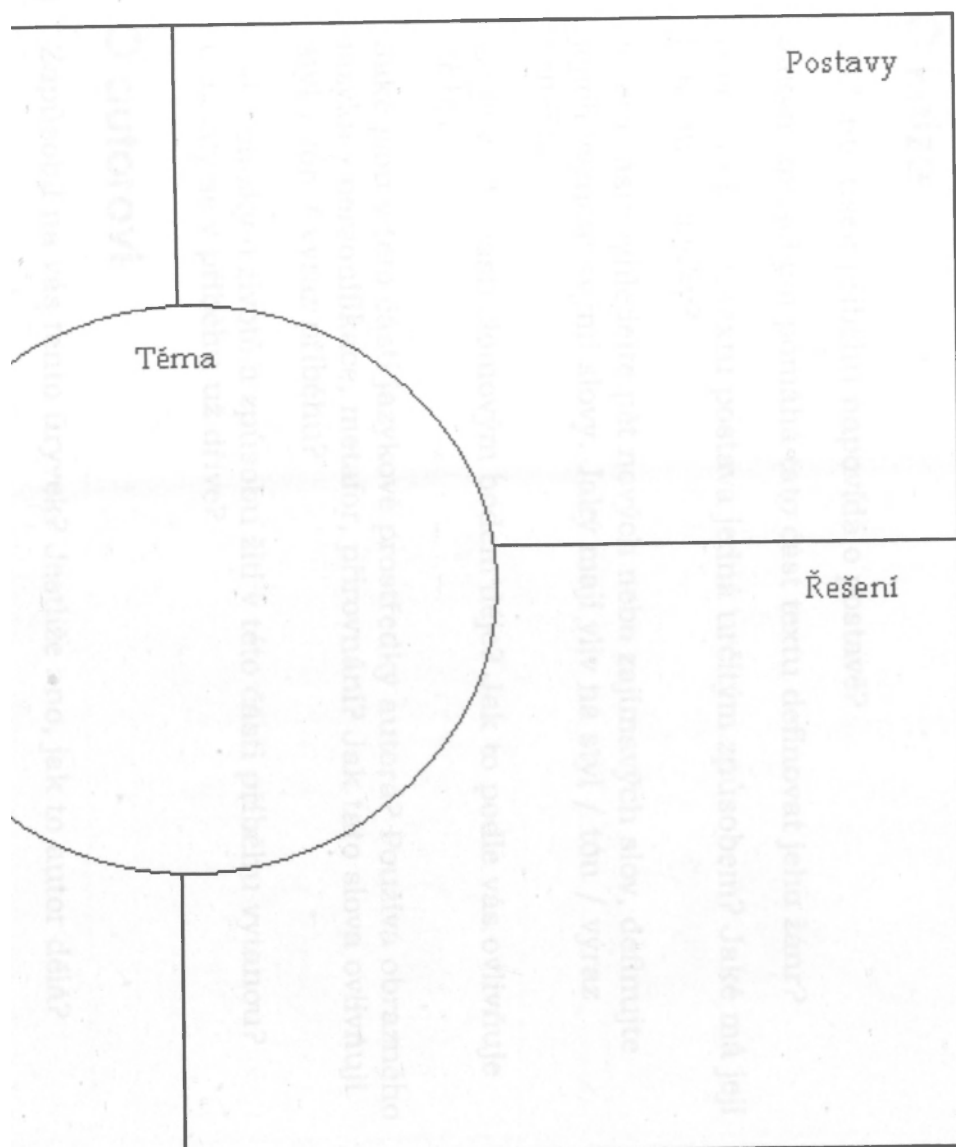
Titul knihy:

Prostředí

Problém

Převzato z: <http://www.eduplace.com/graphicorganizer/>

## Mapování příběhu



# Otázky pro čtení v literárních kroužcích

## O knize

- 1) Co tento úsek příběhu napovídá o postavě?
- 2) Jakým způsobem pomáhá tato část textu definovat jeho žánr?
- 3) Proč v této části textu postava jedná určitým způsobem? Jaké má její jednání následky?
- 4) V této části vyhledejte pět nových nebo zajímavých slov, definujte jejich význam svými slovy. Jaký mají vliv na styl / tón / výraz příběhu?
- 5) Co je v této části zlomovým bodem děje? Jak to podle vás ovlivňuje příběh?
- 6) Jaké jsou v této části jazykové prostředky autora? Používá obrazného jazyka – personifikace, metafor, přirovnání? Jak tato slova ovlivňují styl / tón / výraz příběhu?
- 7) Jaké otázky o životě a způsobu žití v této části příběhu vytanou? Objevily se v příběhu už dříve?

## O autorovi

- 1) Zapůsobil na vás tento úryvek? Jestliže ano, jak to autor dělá?
- 2) Proč se podle vás autor rozhodl zařadit právě tuto část příběhu?
- 3) Jak rychle nebo pomalu posouvá autor příběh v této části příběhu? Je to působivé? Proč ano, proč ne?
- 4) Jakým způsobem autor v této části ztvárňuje výraz postavy?
- 5) Jakým způsobem tu autor pracuje s časovými posuny? Je to působivé? Proč ano, proč ne?

## O čtenáři

- 1) V čem se v této části příběh a jeho postavy podobají situacím ve vašem životě?
- 2) Jaký příběh (filmový či literární) vám tento úryvek připomíná?
- 3) Co si myslíte o příběhu, postavách či tématech v tomto úryvku?
- 4) Kdybyste si mohli promluvit s postavou v této části příběhu, co byste řekli? Co byste se chtěli dozvědět? Co by podle vás řekla ona?
- 5) Kdybyste byli sami autorem, co byste v této části změnili?

# Spojka

Tvým úkolem je najít spojení mezi ukázkou a

- Tvým životem
- tím, co se děje ve škole, doma, ve světě
- jiným příběhem (kniha, zprávy, vyprávění)

Co Ti příběh **připomíná**?



# Otázka

Tvůj úkol je vymyslet několik dobrých otázek, které bude Tvoje skupina zodpovídat.

Otázky mohou být:

- o postavě z ukázky
- o příběhu
- o světě
- otázka, kterou by ses chtěl/a zeptat autora
- otázka, která Tě napadla během čtení



# Umělec

Tvým úkolem je nakreslit, co se Ti v ukázce líbilo:

- postava
- prostředí (kde se příběh odehrává)
- zápletka
- zajímavá část
- překvapení
- předpověď toho, co se bude dít dál

Svojí skupině neříkej, co jsi nakreslil/a. Nech je **nejdřív hádat** a teprve potom jim řekni něco o svém obrázku.



# Odstavec

Tvým úkolem je vybrat část ukázky, kterou chceš s ostatními sdílet, protože je to:

- ❖ zajímavá část
- ❖ vtipná, zábavná část
- ❖ strašidelná část
- ❖ dobrý popis
- ❖ dobře napsaná část

Svůj výběr nezapomeň **odůvodnit**.

